

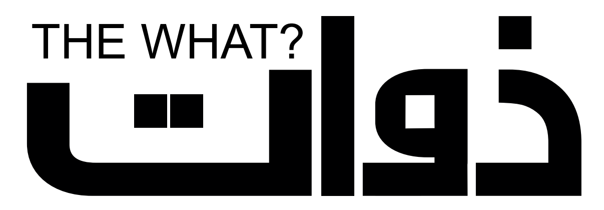
THE.WHAT?

ذوات

واقع التعليم العالي في الوطن العربي

مجلة . ثقافية . نصف شهرية
العدد ١٢. ٢٠١٥


مؤمنون
بلا حدود
Mominoun Without Borders
مؤسسة دراسات وأبحاث



مجلة ثقافية إلكترونية نصف شهرية

تصدر عن مؤسسة «مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث»

العدد ١٢ - ٢٠١٥

ذوات THE.WHAT?

مجلة
ثقافية
إلكترونية
نصف شهرية

المشرف العام
د. أحمد فايز

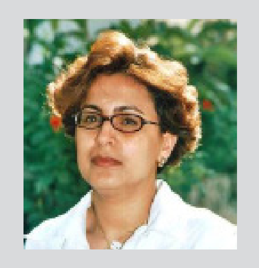
رئيسة التحرير
سعيدة شريف

تدقيق لغوي
د. عبد السلام شرماط

تنفيذ
رنا علاونة

المراسلات:
تقاطع زنقة واد بهت وشارع فال ولد عمير، أكدال،
قرب مسجد بدر
الرباط، المغرب
ص.ب: ١٠٥٦٩
تلفون: ٠٠٢١٢٥٣٧٧٧٩٩٥٤
فاكس: ٠٠٢١٢٥٣٧٧٧٨٨٢٧
رئيسة تحرير مجلة "ذوات" الإلكترونية:
mag@thewhatnews.net
سكرتير تحرير مجلة "ذوات" الإلكترونية:
mag2@thewhatnews.net
www.mominoun.com





كلمة هذا العدد

كثر في السنوات الأخيرة الحديث عن التعليم في الوطن العربي بشكل عام، والتعليم العالي بشكل خاص، وذلك لما يعرفه هذا القطاع الحساس من مشاكل وإكراهات ومعيقات عديدة، انعكست بشكل سلبي على المردودية العلمية والمعرفية والتنموية للتعليم، وعلى البلدان العربية وجامعاتها التي أضحت تحتل المراتب الدنيا في الترتيب العالمي للجامعات.

فعلى الرغم من كون الدول العربية سباقة إلى الاهتمام بالتعليم والتدريس، وتوجد بها أولى الجامعات في العالم (جامعة الزيتونة بتونس عام ٧٣٧ م، وجامعة القرويين بالمغرب عام ٨٥٩ م، وجامعة الأزهر بمصر عام ٩٧٠ م...)، فإن موقعها اليوم في تصنيف الجامعات بالعالم لا يشرف تاريخها، كما أن محاولات الإصلاح وإعادة الإصلاح للتعليم العالي في الوطن العربي (على الأقل في المغرب وبعض الدول العربية)، وتكاثر الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، حيث تزايدت أعداد الجامعات في المنطقة العربية من ٢٣٣ جامعة عام ٢٠٠٣ إلى ٢٨٦ عام ٢٠٠٦، ووصلت إلى ٥٠٠ جامعة عام ٢٠١٢، حسب تقرير المعرفة العربي لعام ٢٠١٤، لم تؤت أكلها، ولم يرافق هذا الإصلاح والتوسع اهتمام كبير بجودة التعليم ونوعيته، وربط المنظومة التعليمية بمتطلبات سوق الشغل.

لقد أصبحت الجامعات العربية تُخرج دفعات من العاطلين عن العمل، ليس في مجالات العلوم الإنسانية والحقوق فحسب، بل حتى في العلوم الدقيقة من طب وهندسة، وغيرها، ولا أدل على هذا من وضع الطالب، خريج الجامعة المغربية، الذي أخبر على الأقل وضعه، والذي يضيع أحلى أيام عمره في الاحتجاج أمام البرلمان المغربي من أجل المطالبة بحقه في الشغل، وهو الحق الذي يكفله له الدستور والقانون، كما أن معدل البطالة بين صفوف خريجي الجامعات في العالم العربي حتى نهاية

العـام المـاضي ٢٠١٤، قـد بلـغ قرابـة ٤٥ في المئـة، حسـبما أعلنـه تقريـر البنـك الـدولي، الـذي حـذر في تقريـر أخيـر لـه مـن تفاقـم البطالـة والفقـر في العالـم العـربي، قائـلا إن «معـدلات الفقـر والبطالـة تسـير مـن سيء لأسـوأ مـع مـرور الوقـت»، وطالـب دول الـشرق الأوسـط خاصـة، بتوظيـف عائـدات أمـوال المحروقـات في تنفيـذ مشـاريع تعليميـة، لأنها في الوقت الحـالي «بأمـس الحاجـة إلى تغييـر جـذري في مخرجات التعليـم»، مشيرا إلى أن الـدول العربيـة حققت أدنى المستويات في العلـوم الرياضيـة، «وهـذا يسـتدعي أن نقـف عـلى أسباب هـذا التراجـع، خاصـة وأنـه لا توجد أيـة جامعـة عربيـة ضمـن أول ٥٠٠ جامعـة حـول العالـم».

وإلى جانب البطالـة، فـإن هجـرة الأدمغـة العربيـة يعـد تحديـا آخـر يكشـف عـن عمـق الأزمـة في قطـاع التعليـم العـالي في الوطـن العـربي، ودوره في التنميـة، فقـد بينـت دراسـة للبنـك الـدولي في عـام ٢٠١٢ وجـود ملايـين المهاجريـن مـن العـرب مـن الشـباب والكبـار لبلـدان منظمـة التعـاون الاقتصـادي والتنميـة، معظمهـم مـن المغـرب (١،٥ مليـون)، والجزائـر (١،٣ مليـون)، وتونـس (٤٠٠ ألـف)، ولبنـان والعـراق ومـصر (٣٠٠ ألـف)، ومعظـم هـؤلاء هـم مـن خريجـي التعليـم العـالي، حيـث تبلـغ نسـبتهم ٣٥ في المئـة.

وللكشـف أكـثر عـن عمـق أزمـة التعليـم العـالي في الوطـن العـربي، ومـا يعانيـه هـذا القطـاع مـن تحديـات ومعيقـات، يخصـص العـدد الثـاني عـشر مـن مجلـة «ذوات» الثقافيـة الإلكترونيـة نصـف الشـهرية، والصـادرة عـن مؤسسـة «مؤمنـون بـلا حـدود للدراسـات والأبحـاث»، ملفـه لموضـوع «واقـع التعليـم العـالي في الوطـن العـربي»، وهـو ملـف أعدتـه الزميلـة الإعلاميـة الأردنيـة مـنى شـكري، وهـو ملـف يتزامـن والامتحانـات النهائيـة بالجامعـات العربيـة.

شـارك في الملـف، كل مـن الأكاديمـي الفلسـطيني الدكتـور وائـل مصطفـى أبـو الحسـن في الجامعـة العربيـة الأمريكيـة - فلسـطين بدراسـة بعنـوان «واقـع التعليـم العـالي في الوطـن العـربي: تحديـات وتطلعـات»، والأكاديمـي المغـربي جمـال بوطيـب بمقـال بعنـوان «التعليـم العـالي في العالـم العـربي: استراتيجيات الإصلاح الجامعـي، التجربـة المغربيـة أنموذجـاً»، وأسـتاذ أصـول التربيـة بكليـة التربيـة في جامعـة عـين شـمس الدكتـور المـصري سـعيد إسـماعيل علي بمقـال بعنـوان «التعليم العـالي في مـصر: تاريـخ عريـق وحـاضر مهـدد»، و مستشـار رئيـس جامعـة فيلادلفيـا للعلاقـات الدوليـة والشـؤون العلميـة الأكاديمـي الأردني الدكتـور إبراهيـم بـدران بمقـال بعنـوان «حـول اقتصاديـات التعليـم العـالي ودور الجامعـات الخاصـة: الأردن أنموذجـاً»، إضافـة إلى حـوار مـع طبيـب في علـم الجراحـة والأعصاب الدكتـور الأردني وليـد المعـاني، قـام فيـه بتشـخيص وضـع التعليـم العـالي في الوطـن العـربي، قائـلا إن جامعاتنـا ليسـت إلا مـدارس كبـيرة تمنـح «شـهادات العلـم السريـع».

ويتضمـن بـاب «رأي ذوات» مقـالاً للباحـث التونـسي في اللغـة والآداب والحضارة العربيـة عبـد الدائم السـلامي بعنوان «المجـاز والسـلطة والجوائز..»،ومقـالاً ثانيـا للكاتـب والباحـث المغـربي عبـد اللطيـف الخمـسي بعنـوان «التربيـة الدينيـة وبنـاء القيـم المدنيـة - الإنسـانية»، والثالـث للباحـث والكاتـب المـصري هـاني نسـيره بعنـوان «نحـو اسـتراتيجية للإصـلاح الدينـي..»؛ ويشـتمل بـاب «ثقافـة وفنـون» عـلى مقالـين: الأول للكاتـب والشـاعر الفلسـطيني غـازي الذيبـة بعنـوان «ابـن زريق.. نشـيد الأرق والغيـاب»، والثـاني للباحـث المـصري المتخصـص في فلسـفة اللغـة سـامي عبـد العـال بعنـوان «شـفرات الحيـاة: قـراءة في أعمـال الفنـان مرعـي التليـسي».

ويقـدم بـاب «حـوار ذوات» لقـاء مـع الـروائي التونـسي شـكري المبخـوت، المتـوج أخـيرا بجائـزة البوكـر العالميـة للراوايـة العربيـة عـن روايتـه «الطليـاني»، أجراه الزميـل الإعلامي والكاتـب التونـسي عيـسى جابـلي، تحـدث فيـه المبخـوت عـن الجائـزة، وعـن روايتـه، وعـن رغبتـه في أن تحتـل الروايـة التونسـية موقعـا مهمـا في المشـهد الـروائي العـربي، نافيـا أي مطمـح مـن وراء ذلـك، كمـا قـال : «أطمـح فقـط إلى أن أكتـب حكايتنـا التونسـية، أوجاعنـا، آمالنـا، مفارقاتنـا، تناقضاتنـا». ويقـدم الأسـتاذ والباحـث الأكاديمـي بالجامعـة التونسـية مصـدق الجليـدي مقالا عـن «جيروم برونر ومشروع «التربيـة السـليمة»» في بـاب «تربيـة وتعليـم».

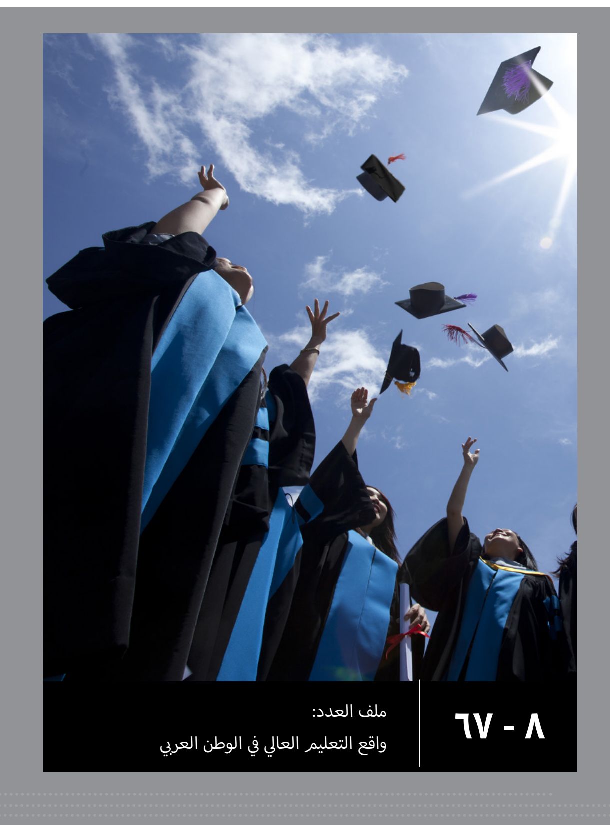
أمـا بـاب «سـؤال ذوات»، فيقربنـا مـن تبايـن وجهـات النظـر بـين القبـول والرفـض لعمليـة الإجهـاض في العالـم العـربي، وذلـك مـن خـلال اسـتقراء آراء سـتة باحثـين عـرب؛ ويقـدم الباحـث الباحـث التونـسي عيـسى جابـلي قـراءة في كتـاب «جـدل التأصيـل والمعـاصرة في الفكـر الإسـلامي» للدكتـور محمـد المسـتيري، وذلـك في بـاب «كتـب»، والـذي يتضمـن أيضـاً تقديمـاً لبعـض الإصـدارات الجديـدة لمؤسسـة «مؤمنـون بـلا حـدود للدراسـات والأبحـاث»، إضافـة إلى لغـة الأرقـام الـتي تقـدم الإحصائيـات الـتي نشرتهـا مؤخـرا منظمـة اليونسـكو حـول إخفـاق الوطـن العـربي في تحقيـق أهـداف برنامـج «التعليـم للجميـع».

سعيدة شريف

في الداخل ...

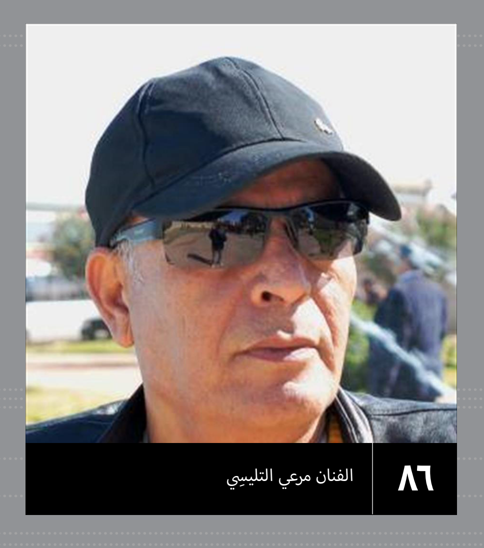
ملف العدد:

واقع التعليم العالي في الوطن العربي



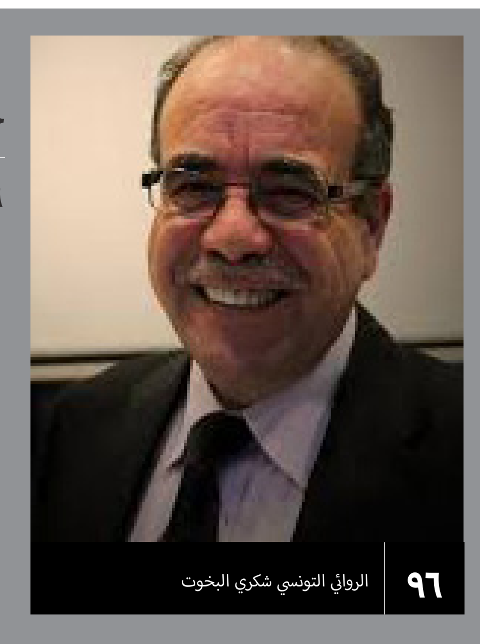
٨ - ٦٧ ملف العدد: واقع التعليم العالي في الوطن العربي

ثقافة وفنون:



٨٦ الفنان مرعي التليسِي

THE WHAT? ذوات


٩٦ الروائي التونسي شكري البخوت

حوار ذوات:


١٠٦ الإجهاض في العالم العربي

سؤال ذوات:


١١٤ جيروم برونر ومشروع «التربية السليمة»

تربية وتعليم:

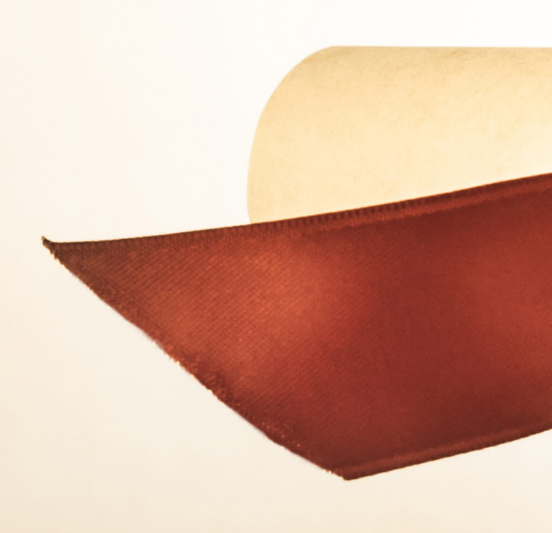
في كل عدد:





ملف العدد :

واقع التعليم العالي في الوطن العربي





إعداد: منى شكري
إعلامية أردنية





التعليم العالي في الوطن العربي: أزمة تترقب حلولاً

المراقب لمشهد التعليم العالي في الوطن العربي، يلمس تحديات ومعيقات كثيرة تواجه هذا القطاع، تحول دون أن يكون فاعلاً كما يجب في العملية التنموية والمعرفية؛ فرغم تكاثف الجهود الرسمية في البلاد العربية في التوسع في بناء الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، حيث تزايدت أعداد الجامعات في المنطقة العربية من ٢٣٣ جامعة عام ٢٠٠٣ إلى ٢٨٦ عام ٢٠٠٦، ووصلت إلى ٥٠٠ جامعة عام ٢٠١٢، حسب تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٤، إلا أن هذا التوسع لم يرافقه ارتقاء «ملموس» في جودة التعليم ونوعيته وربط المنظومة التعليمية ومخرجاتها في سوق العمل.

ومـن بـين المشـاكل الـتي يعـاني منهـا هـذا القطـاع، نظـم التعليـم وأسـاليب التدريـس، الـتي تتسـم بتقادمهـا وتهالكهـا، وعـدم مواكبتهـا للتقـدم العلمـي والتكنولوجـي؛ فالتلقـين مـا يـزال يتسيّد القاعـات، امتـداداً للتعليـم المدرسـي، واعتمـاد طرائـق تقليديـة في التعليـم تفتقـر لتدريـب الطلبـة عـلى مهـارات مختلفـة تصقـل قدراتهـم، وترتقـي بمعارفهـم وتدمجهـم بالعمليـة الإنتاجيـة.

وتتجـلى الأزمـة في ارتفـاع معـدل البطالـة بـين صفـوف حملـة الشـهادات العليـا، إذ تبلـغ نسـبة البطالـة في العالـم العـربي نحـو ١٧٪، تصـل بـين صفـوف الشـباب ٢٧٪ أكـثر مـن ثلثيهـم حملـة شـهادات عليـا.

هجـرة العقـول أو نزيفهـا، تحـدّ آخـر يكشـف عـن عمـق الأزمـة في قطـاع التعليـم العـالي في الوطـن العـربي، ودوره في التنميـة، فقـد بينـت دراسـة للبنـك الـدولي في عـام

٢٠١٢ وجود ملايين المهاجرين من العرب من الشباب والكبار لبلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، معظمهم من المغرب (١٫٥ مليون)، والجزائر (١٫٣ مليون) وتونس (٤٠٠ ألف)، ولبنان والعراق ومصر (٣٠٠ ألف)، ومعظم هؤلاء هم من خريجي التعليم العالي، حيث تبلغ نسبتهم ٣٥٪.

ضآلة الإنتاج العلمي العربي معضلة أخرى، تعكس تخبط سياسات التعليم العالي في العالم العربي، ويتجلى ذلك في ندرة «العلماء» وقلة عدد براءات الاختراع ومحدودية الابتكار، ولا عجب من هذه المخرجات، إذا ما عرفنا أن الدول العربية لا تولي البحث العلمي أهمية كبرى في إنفاقها على هذا القطاع، إذ تخصص نسبة ضئيلة جداً من إنتاجها تتراوح بين ٠٫٠٣ و٠٫٧٣، وهو ما يشكل خللاً في لحاق المنطقة العربية بركب التقدم العلمي، وحجز مكان لها في مصاف الأمم الأخرى في ظل العولمة.

تراتبية ومكانة الجامعات العربية في سلم الجامعات العالمية، مظهر آخر يؤكد وجود خلل في سياسات التعليم العالي عربياً، إذ جاء الحضور العربي ضئيلاً في تصنيف «شانغهاي» لأفضل ٥٠٠ جامعة في العالم لعام ٢٠١٤، حيث اقتصر على خمس جامعات، أربع من المملكة العربية السعودية وواحدة من مصر وفي مراتب متأخرة. حتى أن وجود بعض تلك الجامعات السعودية في قائمة الجامعات المتقدمة (في مراتب متأخرة)، ناجم، وفق ما ذهب إليه نقاد، عن الصرف المالي الهائل من الحكومة السعودية على التعليم العالي، خاصة في مجال العلوم والهندسة، واستقطاب بعض الكفاءات الأجنبية (الغربية على وجه التحديد).

التوسع في بناء الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية لم يرافقه ارتقاء «ملموس» في جودة التعليم ونوعيته

المأزق الذي تقع فيه الحاضنات الجامعية هي أنها لا تسهم في الغالب في تشكيل فكر الطالب، بل غدت معظمها بيئات لا تعلم المتعلِّم النقاش والحوار وسماع الرأي الآخر وتحفزه للبحث، بل تكتفي بحشو الرأس بما هو مكتوب بتلاخيص أو ما يُطلق عليها «الدوسيات» من أساتذة «حملة الشنطة» الذين يتنقلون بين الطلبة بذات كتبهم، ويكتفون بتدريسها، ويمتحنون الطلبة بما تضمها تلك الكتب «المختصرة»، فيجتاز الطلبة المرحلة الجامعية بحصيلة متواضعة، تتكشف عند أول اصطدام بسوق العمل.

والأخطر، أن ما تخرجه البيئة الجامعية، سيما في حقول التربية والعلوم الإنسانية وبعض التخصصات العلمية، هي مدخلات للمدارس، فيَلِجُ المدارس معلم غير كفؤ للتدريس، وهنا يحدث «تدوير» للمشكلة، حيث تنتقل لطلبة المدارس الذين يتلقون علمهم ومهاراتهم من مدرسين لا تتوفر فيهم أدنى المهارات اللازمة لتعليم أجيال والارتقاء بفكرهم.

المشكلة تتضاعف في ما إذا علمنا أن ما يطلق عليه «المحسوبية والواسطة» تتدخل في تعيين أساتذة الجامعات، فيُعيَّن غير المؤهل مثلاً، ويترك المؤهل يصارع البطالة. ومن جهة أخرى، يعاني عديد من الجامعات العربية من أساليب «ملتوية» في ترفيع طلبتها، إما بالتوسط لاجتيازهم المباحث بشكل منفرد، أو لاضطرارهم لتخريج الطلبة، حتى لا يواجهوا مسألة الاكتظاظ الطلابي خصوصاً في الجامعات الحكومية.

معضلة أخرى، تكاد تكون «أخلاقية» في المقام الأول، وهي متشابكة تعبث فيها أيدي الفساد، عندما يتم «بيع الشهادات الجامعية»!، لتحتضن الجامعات أساتذة تحصلوا على «مجرد كرتونة» ليس إلا، ولا يميزون الغث من السمين، فضلاً عن اعتماد بعض الطلبة ممن يشهدون هذه التجاوزات على «سرقة الأبحاث أو استغلال جهود الآخرين. كل ذلك، يضعف من البيئة التعليمية في الجامعات، بل ويتجاوزها للأخلاقية!

وتعاين مجلة «ذوات» في هذا الملف واقع التعليم العالي في الوطن العربي، وما يعانيه من تحديات ومعيقات وكيفية النهوض به.

ويشارك في الملف، الذي يحاول وضع يده على المشكلة والبحث في حلول للخروج من الأزمة، كل من الأكاديمي الفلسطيني الدكتور وائل مصطفى أبو الحسن في الجامعة العربية الأمريكية – فلسطين، والأكاديمي الأردني مستشار رئيس جامعة فيلادلفيا للعلاقات الدولية والشؤون العلمية الدكتور إبراهيم بدران، والأكاديمي المغربي الدكتور جمال بوطيب، وأستاذ أصول التربية بكلية التربية في جامعة عين شمس الدكتور المصري سعيد إسماعيل علي.

هجرة العقول أو نزيفها، تحدّ آخر يكشف عن عمق الأزمة في قطاع التعليم العالي في الوطن العربي، ودوره في التنمية

الأكاديمي الفلسطيني الدكتور وائل مصطفى أبو الحسن في الجامعة العربية الأمريكية – فلسطين، ذهب إلى أنه على الرغم من تصاعد نمو مؤسسات التعليم العالي في عالمنا العربي عقب الحقب الاستعمارية، وفرص الحداثة ووجود الإمكانيات المادية والبشرية الهائلة، ما يزال ذلك النمط من التعليم يعاني العديد من جوانب القصور، ويحتاج إلى الكثير من أجل تسجيل نقلة كمية ونوعية تسهم في مشوار التنمية، وتساعد على إحداث ما هو مرجو من تغيير وتقدم وازدهار، في زمن العولمة والمنافسة التي لا ترحم.

وينوه الدكتور أبو الحسن، في ورقته البحثية المعنونة بـ «واقع التعليم العالي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات» إلى دور الأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية المتوالية في الانعكاس على واقع ذلك التعليم ومساراته المختلفة. فضلاً عما لعبته عوامل اللااستقرار ومستجدات العولمة، وهبوط المستويات الاقتصادية العامة من دور في الدفع باتجاه إصلاح واقع التعليم العالي، وهو ما أخذ مجراه فعلاً كما في بداية الثمانينيات إلى يومنا هذا.

وعن التعليم الخاص واقتصاديات التعليم، تحدث الأكاديمي الأردني الدكتور إبراهيم بدران في ورقته المعنونة بـ «حول اقتصاديات التعليم العالي ودور الجامعات الخاصة: الأردن نموذجاً».

وأكد أن التوسع الكمي في التعليم فرض نفسه، وسيطر على الساحة، وأصبح سيد الموقف. وعمل على استنزاف النوعية من قبل الكم، وإلى سيادة النمطية على حساب الحرية والتنوعية، وإلى تراجع المردود الاقتصادي والاجتماعي، بل والإنساني للتعليم ممثلاً في بطء النمو الاقتصادي الكلي، وتعثر النهوض الاجتماعي والفشل في حل المشكلات الإنسانية.

ومن منظور آخر، فإن التعليم الحديث عموماً والتعليم العالي على وجه الخصوص، وفق بدران، ليس مجرد نقل كلمة أو فكرة أو معلومة من أستاذ إلى طالب. وليس مجرد أستاذ وطلبة وقاعة محاضرات، وإنما أصبح صناعة تقوم على صناعات داعمة للتجاوب الاقتصادي المناسب مع متطلبات للتعليم هي في جوهرها منتجات صناعية. وهذه تلعب دوراً بارزاً في تحسين الأداء التعليمي من جانب وفي تحسين اقتصاديات التعليم من جانب آخر.

وفي ورقته التي حملت عنوان «التعليم العالي في العالم العربي: استراتيجيات الإصلاح الجامعي»، يرصد الأكاديمي المغربي الدكتور جمال بوطيب ملامح هذه الأزمة مستحضراً التجربة المغربية نموذجاً، حيث يشير إلى الاختلالات البنيوية والتنظيمية للإصلاح الجامعي في المملكة لسنة ٢٠٠٠، وتجلي في تقادم البنيات والهياكل التنظيمية، وخلو شعار استقلالية الجامعة من مضامينه الحقيقية؛ حيث يتم تعيين رؤساء الجامعات مثلاً بدل الانتخاب، وتكريس أسلوب المركزية في التعامل مع الشأن الجامعي.

ويسجل بوطيب مأخذاً على الخلل البنيوي والتنظيمي في غياب الحس الإبداعي في التدريس والاكتفاء بتغيير البرامج في تسمياتها والاحتفاظ بالمحتويات القائمة على استرجاع التجربة الفرنسية بكل سلبياتها، وعدم مواكبة مناهج التعليم العالي للعصر علمياً، بالإضافة إلى خلل على مستوى لغة التدريس.

> تراتبية ومكانة الجامعات العربية في سلم الجامعات العالمية، مظهر آخر يؤكد وجود خلل في سياسات التعليم العالي عربياً

ويقر الدكتور سعيد إسماعيل علي، أستاذ أصول التربية بكلية التربية في جامعة عين شمس، في ورقته المعنونة بـ «التعليم العالي في مصر: تاريخ عريق وحاضر مهدد» بالواقع الصعب للتعليم العالي في مصر رغم عراقته، إذ لا نستطيع أن ننكر وجود كم غير قليل من المشكلات والعراقيل، التي إن بدا أنها في معظمها تتعلق بظروف مالية، لكن ما لا يقل عن ذلك أهمية يكمن في تعثر السياسات وتضاربها، بل وشخصنتها في بعض الأحوال، وضعف القدرة على البصر بالذات الوطنية، من حيث جانبها المتبدي في الموروث الثقافي والمصالح القومية، أو في لغتها العربية.

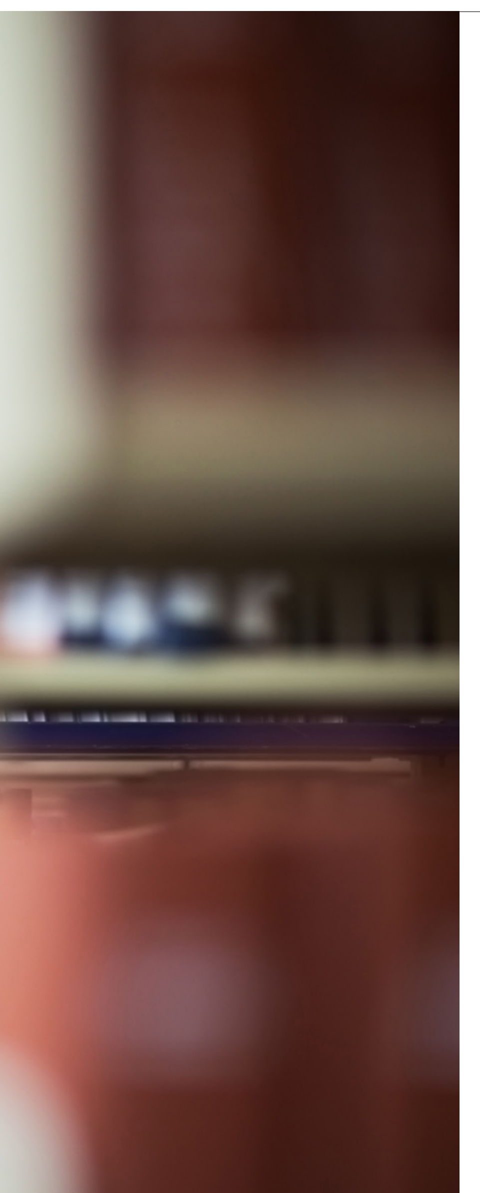
وينوه إلى أن الوعي بأن صحة وسلامة وقوة الأمن التربوي هي السبيل الأفضل، لضمان الأمن القومي الذي ما زال البعض يراه فقط متمثلاً في العناصر المادية، من اقتصاد، وشرطة، وقوات مسلحة.

وقد سجل تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ٢٠١٤ عدداً من السلبيات، وفق اسماعيل علي، مثل: خضوع معظم الجامعات الخاصة لمبدأ «الشركات العائلية»، وقصور الأسس والمعايير التي يتم تصنيف الجامعات الخاصة على أساسها، وانخفاض مستوى خريجي بعض الكليات، مثل كليات الطب، عن مستوى خريجي نظرائهم بالجامعات الحكومية الذين ما زالوا أفضل تدريباً وعلماً، ومعاناة بعض الكليات العملية من قلة أعداد الكوادر العلمية والفنية ذات المستوى العالي، رغم توافر الإمكانات والتجهيزات الفنية، وانخفاض مجموع درجات الثانوية العامة عند التحاق الطلاب بالجامعات الخاصة، وعدم التزام

بعض الجامعات الخاصة بالشروط والأعراف الجامعية، ونظم الجودة المعمول بها في الجامعات الحكومية. وغياب معايير الجودة ونظام الاعتماد في بعض الجامعات الخاصة.

ويخلص الملف إلى أن هذا الواقع المأزوم الذي يعيشه قطاع التعليم العالي عربياً، يفرض على الجهات الناظمة التركيز في الأعوام القادمة على نوعية التعليم العالي، بدلاً من الانكفاء على الذات وتوجيه الانتقادات، لردم الفجوة الكبيرة بين المعروض تعليمياً، والمطلوب في سوق العمل لمواجهة البطالة بين الخريجين التي وصلت بنسب مرتفعة لحملة الشهادات العليا. كما آن الأوان لأن تخاطب برامج ومناهج التعليم العالي العربي القضايا المحلية والإقليمية والعالمية الكبرى، وأن تراعي الجامعات معايير الجودة والنوعية بدل التماشي الشكلي معها.

وعلى الجهات المعنية أيضاً، أن ترسخ العدالة في أسس قبول الطلبة في الجامعات، وانتهاج مبدأ الشفافية في تعيين أعضاء الهيئات التدريسية، إلى جانب إجراء تغييرات جذرية في طرائق التدريس، لإخراج جيل مفكر متعلم ممسك بأدواته وقادر على المساهمة في التنمية، بدلاً من طرد الكفاءات للخارج.





بقلم : د. وائل
مصطفى أبو الحسن

باحث فلسطيني وأستاذ
بالجامعة العربية الأمريكية

واقع التعليم العالي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات

منذ البدايات والتعليم العالي العربي، وهو يواجه التحديات تلو التحديات، حيث إن للأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية دورها في الانعكاس على واقع ذلك التعليم ومساراته المختلفة. كما أن لعوامل اللاإستقرار ومستجدات العولمة، علاوة على هبوط المستويات الاقتصادية العامة من دور في الدفع باتجاه إصلاح واقع التعليم العالي، وهو ما أخذ مجراه فعلا منذ بداية الثمانينيات إلى يومنا هذا، حيث إن السجال حول ذلك الإصلاح ما زال محتدماً ما بين داعية إلى الخصخصة، ومناد لقبول أكبر عدد من طالبي التعليم العالي، إلى ضرورة العمل على تمكين الجامعات من تلبية احتياجات المجتمع الموجودة أصلاً فيه، إضافة إلى ضرورة مراعاة مخرجاتها التعليمية لتلبية احتياجات سوق العمل، ومجاراة روح المنافسة في سوق تعليمي عالميّ منافس.



حيث المبدأ، يعد التعليم العالي في الوطن العربي من الأنظمة التعليمية الأقدم في هذا العالم، بعد الهند، حيث عرفت مصر في القرن العاشر الميلادي ما يعرف بالأزهر الشريف، وذلك لتدريس الرجال علوم الشريعة الإسلامية والدين.[١]*

واستمر الأمر على ذلك، إلى أن أسس الأوروبيون وأصحاب البعثات التبشيرية مدارسهم وجامعاتهم، وعلى وجه التحديد في بدايات القرن العشرين. وعلى الرغم من قلة عدد وتعداد تلك المؤسسات التعليمية، كان الالتحاق بها مقتصرا، على أهل الطبقات العليا في المجتمع العربي، وعلى وجه التحديد على سكان المدن.[٢]

١- Al-Azhar university, Encyclopedia Britannica. Link:
http://www.britannica.com/EBchecked/topic/٤٦٨٥١/a-Azhar-University. (Retrieved November, ٢٠١٤ ,١٠).

* عرفت الهند القديمة أول جامعة لها في القرن الخامس الميلادي، وهي جامعة «نالاندا» وكان يأمّها طلبة العلم عدا عمن هم هنودا، أولئك القادمين من بلاد فارس والصين وغيرهما.

٢- Andre Elias Mazawi, Contrasting perspectives on higher education governance in the Arab states, In J.C. Smart (ed.), Higher education: Handbook of theory and research, Dordrecht, The Netherlands, Springer Science, ٢٠٠٥, vol. ٢٠, pp. ١٨٩-١٣٣

كما أنه، وعلى الرغم من تصاعد نمو عدد وتعداد مؤسسات التعليم العالي في عالمنا العربي عقب الحقب الاستعمارية، من المحيط إلى الخليج، وعلى الرغم من فرص الحداثة ووجود الإمكانيات المادية والبشرية الهائلة، ما زال ذلك النمط من التعليم يعاني الكثير من جوانب القصور، ويحتاج إلى الكثير من أجل تسجيل نقلة كمية ونوعية تسهم في مشوار التنمية، وتساعد على إحداث ما هو مرجو من تغيير وتقدم وازدهار، في زمن العولمة والمنافسة بين من هم أقوياء.

إلى غاية منتصف القرن العشرين، سُجل تواجد١٠ جامعات في العالم العربي فقط، جاء على رأسها الجامعة الأمريكية ببيروت، حيث عرفت ابتداء بالكلية البروتستانتية السورية، ثم جامعة القديس يوسف في بيروت، فجامعة القاهرة (الجامعة المصرية)، فجامعة الجزائر - الجزائر، فجامعة دمشق (الجامعة السورية)، وغيرها، ليتضاعف عدد تلك الجامعات وعدد الملتحقين بها بعد انحسار الوجود الاستعماري الأوروبي الرسمي، واستقلال الكثير من الدول العربية بعد الحرب العالمية الثانية، بل تراجعت مكانة الخصخصة في التعليم ومن كونه يدار من الخارج لصالح القطاع العام وإشراف الدولة المباشر. وأخذت تلك الجامعات بتقديم العديد من البرامج التعليمية، وأخذ الطلبة المتفوقون في الثانوية العامة من الالتحاق ببرامجها العلمية، فيما التحق الأضعف منهم بالعلوم الاجتماعية، والإنسانية، والدراسات الإسلامية.

سُجل وإلى غاية منتصف القرن العشرين، تواجد (١٠) جامعات في العالم العربي فقط، جاء على رأسها الجامعة الأمريكية ببيروت

مع العام ٢٠٠٠، وصل تعداد الجامعات العربية إلى حوالي ١٤٠ جامعة، ومع العام ٢٠٠٧، وصل العدد إلى ما يقرب من الـ ٢٦٠ جامعة. صحيح أن ثلثي ذلك العدد ظهر في عقد الثمانينيات من القرن الماضي، إلا أن دول مجلس التعاون الخليجي التحقت بالركب متأخرة، فمن وجود ثماني جامعات في السعودية لغاية العام ٢٠٠٣، ليصل العدد إلى أكثر من ١٠٠ جامعة وكلية وبموازنة سنوية تقدر بحوالي ١٥ مليار دولار أمريكي في ما بعد. كما نرى دولا كالإمارات العربية المتحدة وقطر تفتح ٤٠ مقراً كفروع تعليمية لجامعات غربية مرموقة على أراضيها، وذلك بالتزامن مع خطة العربية السعودية في العمل على تنمية وتطوير قطاع التعليم العالي.[٣،٤]

من وجهة نظر خبراء ومهتمين، منذ البدايات والتعليم العالي العربي، وهو يواجه التحديات تلو التحديات، حيث إن للأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية دورها في الانعكاس على واقع ذلك التعليم ومساراته المختلفة. كما أن لعوامل اللااستقرار ومستجدات العولمة، علاوة على هبوط المستويات الاقتصادية العامة من دور في الدفع باتجاه إصلاح واقع التعليم العالي، وهو ما أخذ مجراه فعلا منذ بداية الثمانينيات إلى يومنا هذا، حيث إن السجال حول ذلك الإصلاح ما زال محتدماً ما بين داعية إلى الخصخصة، ومناد لقبول أكبر عدد من طالبي التعليم العالي، إلى ضرورة العمل على تمكين الجامعات من تلبية احتياجات المجتمع الموجودة أصلاً

٣- André Elias Mazawi, Wars, geopolitics and university governance in the Arab States, International Higher Education, Winter ٣٦ ,٢٠٠٤, pp. ٩-٧

٤- Zvika Krieger, Saudi Arabia puts its billions behind Western- style higher education, September ٢٠٠٧, vol. ٥٤, no. ٣, p. A١



فيه، إضافة إلى ضرورة مراعاة مخرجاتها التعليمية لتلبية احتياجات سوق العمل، ومجارة روح المنافسة في سوق تعليمي عالميّ منافس.[٥]

التعليم العالي العربي ومجمل تحدياته وقضاياه

أولا: إمكانية فرص الالتحاق والمساواة

لربما أكثر قضية تثار، تلك المتعلقة بفرص التعليم للذكور والإناث في العالم العربي، وفرص المساواة بين الجنسين عند الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. المسألة من حيث المبدأ متفاوتة من بلد إلى آخر.[٦]

ففي الأردن مثلا ولبنان والمغرب وقطر والسعودية وتونس والإمارات العربية المتحدة، وجد بأن كلا من الذكور والإناث يشكلان ٥٠٪ ممن التحقوا في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، هذا مع وجود تباينات وفوارق ملحوظة ما بين جامعة وأخرى، وتسجيل ملاحظة مفادها أن المملكة المغربية ولبنان هما الأكثر مساواة بين الجنسين، في ما يتعلق بسياسات القبول والالتحاق بالتعليم العالي، وما يصطلح عليه بالتعليم المختلط.[٧]

للأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية دورها في الانعكاس على واقع التعليم ومساراته المختلفة

وفي دراسة أخرى، تناولت الموضوع في مملكة البحرين، مصر، الأردن، المغرب، والسعودية، تمت الإشارة إلى أنه وعلى الرغم من التحاق عدد كبير من الإناث بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، بل والتحاق بعضهن بالجامعات الغربية في أوروبا وأمريكا، إلا أن القيود الأبوية حالت دون مواصلتهن للتعليم، وبلوغهن مستويات عليا تمكنهنّ من فرص اجتماعية وسياسية متقدمة.[٨] وهو ما توصل إليه آخرون، خاصة في دراسات متخصصة تناولت تعليم المرأة العالي والتحولات الاجتماعية في دول الخليج العربي، وقضايا تعليم المرأة وما هو مرتبط بها من حقوق ومساواة في مصر وتونس والمملكة الأردنية الهاشمية.[٩،١٠،١١]

كما لوحظ بأن النساء أكثر التحاقاً وتمثيلا في حقول ومجالات الآداب والإنسانيات والتربية وحقل التمريض مقارنة مع وجودهن في حقول وميادين علمية تتعلق بالهندسة والعلوم الصلبة، ففي بلد كمصر على سبيل المثال لا الحصر، نرى

٥- Rajika Bhandari and Adnan El-Amine, Higher education classification in the Middle East and North Africa, New York, NY: Institute of International Education, ٢٠١٢

٦- Serra Kirdar, The impact of educational empowerment on women in the Arab World, In C. Brock and L. Levers (eds.), Aspects of education in the Middle East and North Africa, Oxford: Symposium Books, ٢٠٠٧, pp. ٥٦-٣٩

٧- Rajika Bhandari and Adnan El-Amine, Op. cit.

٨- Serra Kirdar, Op. cit.

٩- Sally Findlow, Women, higher education and social transformation in the Arab Gulf, In C. Brock and L. Levers (eds.), Aspects of education in the Middle East and North Africa, Oxford: Symposium Books, ٢٠٠٧, pp. ٧٦-٥٧

١٠- Nagwa Megahed and Stephen Lack, Colonial legacy, women's rights, and gender educational inequality in the Arab World with particular reference to Egypt and Tunisia, International Review of Education, ٤-٣ ,٥٧ ,٢٠١١, pp. ٤١٨-٣٩٧

١١- Willy Jansen, Gender and the expansion of university education in Jordan, Gender and Education, ٥ ,١٨ ,٢٠٠٦, pp. ٤٩٠-٤٧٣



٧٢٪ من المصريات يلتحقن ببرامج الآداب، الإنسانيات والتربية، بينما يشكلن أقل من ٣٠٪ ممن هم ملتحقون ومسجلون فعلياً في حقل الهندسة، على اختلاف فروعها.[١٢] هذا ولا يفوتنا الإشارة إلى أن فرص تعليم من هم أغنياء مقارنة بمن هم فقراء غير متساوية، حيث إن التعليم العالي في مجمله ظاهرة يحياها من هم ميسورو الحال، وبصورة أكثر بكثير ممن هم فقراء ومعدمو الحال في أقطارنا العربية.[١٣]

ثانيا: ديناميات التحول ما بين المحلية والإقليمية والعالمية

منذ البدايات والتعليم العالي في عالمنا العربي ينظر إليه على أنه مسألة وطنية بامتياز، وأداة تواصل جغرافي بين العرب والعرب من ناحية، وبين العرب وجيرانهم غير العرب من ناحية أخرى.[١٤] بله والسباق محموم في هذا بني القوى الوطنية في العالم العربي والقوى الغربية الاستعمارية، حيث يرى كل طرف بأن مكانته وهيمنته بوابتها الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا، بله والتنافس قائم بين القوى الغربية ذاتها، حيث سعى البريطانيون مبكراً لتأسيس جامعة لهم في القدس على غرار الجامعة الأمريكية في بيروت.[١٥] كما أن كثيراً من الدول الحاصلة على استقلالها تراها باسم التنمية والعلم والتعليم تعمل على تنفيذ سياساتها من خلال مؤسسات التعليم العالي للنهوض بالأمة.[١٦] ولا يكاد الأمر في هذا يختلف من حيث مبررات النشأة والتأسيس من بلد عربي لآخر، سواء تعلق الأمر بالعراق ودول الخليج العربي أو مصر والسودان ودول المغرب العربي.

استجابة لمتطلبات المجتمع المحلي ومن منطلقات الانفتاح على دول الجوار، العربية منها وغير العربية، بله استجابة لعصر العولمة ومتطلباته نرى بعض الدول العربية وعلى رأسها الخليجية، قد توسعت في تعليمها العالي، الحكومي منه والخاص. وما ظاهرة قطر التعليمية والإمارات العربية المتحدة والسعودية، ودعم الحكومات في هذه الدول لاستقطاب النماذج الغربية لتعليم أبنائها إلا مثالاً على ذلك الحراك التعليمي غير المسبوق. كما أن التعاون المشترك على أسس وقواعد استثمارية، إضافة إلى الرغبة الملحة في الاستجابة لاحتياجات السوق، ورغبة سياسي بعض الدول العربية الخليجية كما هو الحال في المملكة العربية السعودية، دفع وما زال يدفع باتجاه ذلك الاتساع في تأسيس وإنشاء مراكز التعليم العالي.

كما أن وجود نسب عالية من الأجانب في بعض الدول العربية وعلى وجه التحديد الدول الخليجية، وامتلاكهم للثروة والمال دفع باتجاه فرص تأسيس وإنشاء جامعات أو مراكز جامعات نوعية للتعليم، بدلاً من السفر إلى بلادهم أو بلاد تلك الجامعات، فهي وهذا الحال، نراها تأتي إليهم حيث هم.[١٧]

١٢- Nagwa Megahed and Stephen Lack, Op. cit.

١٣- C. Acedo, Achievements and challenges of higher education in Arab countries, Prospects, ١ ,٤١ ,٢٠١١, pp. ٣-١

١٤- Linda Herrera, Higher education in the Arab World, In James Forest and Philip Altbach, International handbook of higher education (eds.), Dordrecht, The Netherlands: Springer Science, ٢٠٠٦, pp. ٤٢١-٤٠٩

١٥- Ofer Pinhas, A scheme for the establishment of a British university in Jerusalem in the late ١٩٢٠s, Middle Eastern Studies, April ١٩٨٦, vol. ٢٢, no. ٢, pp. ٢٨٥–٢٧٤

١٦- François Siino, Sciences, savoirs modernes et pouvoirs dans le monde musulman contemporain, Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée (REMMM) (ed.), Aix-en-Provence: Edisud, ٢٠٠٣

١٧- Sultana Ronald, Les défis de l’enseignement supérieur dans les pays méditerranéens, Monde Arabe Maghreb-Machrek, June ٢٠٠١, pp. ٤١-٢٦

كمـا أن الخصخصـة دفعـت ببعـض المؤسسـات التعليميـة العليـا باسـتقطاب مـا تـراه مناسـباً لهـا، وهـو مـن ناحيـة مـا فـوت الفرصـة عـلى بعـض الـدول والحكومـات مـن التدخـل في شـأن التعيينـات عـلى أسـس وحسـابات محليـة ووطنيـة، وفتـح البـاب عـلى مصراعيـه لاسـتقطاب واسـتجلاب كفـاءات مـن خـارج البـلاد الـتي تعمـل فيهـا تلـك المؤسسـات التعليميـة، وبالتـالي خلخلـة بعـض الحسـابات المحليـة لصالـح مـن هـم أجانـب قادمـون مـن دول إقليميـة مجـاورة أو لربمـا أبعـد مـن ذلـك.[١٨]

يضـاف إليـه أن تأسـيس وإنشـاء جامعـات ومؤسسـات تعليـم عـال في دول عربيـة هنـا وهنـاك، وخاصـة في الخليـج العـربي أدى إلى خلخلـة الأوضـاع التعليميـة في بلـدان عربيـة أخـرى لطالما في مراحـل وحقـب سـابقة كانـت محـط أنظار طالـبي العلـم من سائر

١٨- Andrzej Kapiszewski, Arab versus Asian workers in the GCC countries, Working Paper, United Nations, Population Division, May ٢٠٠٦

بلاد العرب، وهو ما عهدته جمهورية مصر العربية، إلا أن هذا الأمر لم يعد يساعد مصر، إضافة إلى تراجع مستويات التعليم فيها جراء مشكلاتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهو بالتالي ما دفع بكثير من الطلبة العرب إلى التعلم في جامعاتهم المحلية الناشئة، وفي حالات أخرى البحث عن جامعات في دول أخرى، كالهند وتركيا ودول الاتحاد السوفيتي سابقاً والاتحاد الروسي لاحقاً وغيرها، وهو الحال بالنسبة إلى أبناء مصر أنفسهم، بله أدى الأمر إلى خروج الكثير من الكفاءات الأكاديمية المصرية إلى دول الخليج وغيرها من الدول، وهو ما خلخل الوضع أكثر في الجامعات المصرية، حيث مكن ذلك لمن هم أضعف أكاديمياً من القعود والاستمرار في تلك الجامعات، وخروج من هم أقوى وأكثر كفاءة إلى غيرها.[١٩]

ثالثا: قضايا الجودة والنوعية

من وجهة نظر كاثرين ولكنز (Katherine Wilkens) إن الأعداد الهائلة المتقدمة للتعليم العالي في العقد الماضي، شكلت ضغطاً غير عادي على نظام التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، حيث أفضت الأمور إلى التعامل مع المسألة بحلول كمية على حساب النوعية، وأن معدلات الالتحاق مع ذلك ما برحت دون المستويات والمعايير العالمية. كما أن القطاع التعليمي الخاص، والذي يشكل ما نسبته ٤٠٪ في بعض دول المنطقة نراه يستوعب ما هو أقل من ١١٪ من تعداد الطلبة المتقدمين والملتحقين بالتعليم العالي. وأنه في كثير من الحالات، لم تعد أنظمة الاعتماد وإدارة التعليم العالي كافية وفعالة لضمان تحقيق متطلبات الجودة والنوعية، بله صار الأمر ربحياً بامتياز. وصار التخريج في القطاع الخاص بالجملة وبكميات وأعداد عالية مع غياب ملحوظ لما فيه مساواة ونوعية، حيث إنتاج خريجين دون مهارات ودون معارف تلبي متطلبات النجاح المهني في واقع المجتمعات والحياة المؤسساتية.[٢٠]

سعى البريطانيون مبكراً لتأسيس جامعة لهم في القدس على غرار الجامعة الأمريكية في بيروت

أما فيما يتعلق بمؤسسات القطاع العام (الحكومية)، فالاكتظاظ من أعظم سماتها، كما أن نقص المصادر فيها صعب من مسألة تأكيدها على متطلبات النوعية، وعلى رأسها: مسألة توفير الكوادر، ووسائط التعليم والتدريس، إضافة إلى وجود وغياب طرائق وأساليب التفكير النقدي في تلك المراحل السابقة للتعليم الجامعي (في الثانوية العامة)، وهو ما جعل أعباء نظام التعليم العالي أكبر، ومحتاجاً لمصادر وإمكانيات أكثر.

أيضاً، افتقار برامج التعليم العالي العربي إلى النوعية ذات العلاقة بالبحث العلمي مستوياته تعد هي الأخرى من أكبر التحديات المهمة التي تواجه ذلك التعليم. فهذا تقرير التنمية العربية ٢٠٠٣م يشير إلى أن التحدي الأكبر في مجال التعليم العربي يكمن في تدهور نوعيته، حيث يفتقر ذلك التعليم إلى مقومات تحسين نوعية الحياة وتنمية القدرات اللازمة لذلك.[٢١]

١٩- Iman Farag, Egypt, In James Forest and Philip Altbach, International handbook of higher education (eds.), Dordrecht, The Netherlands: Springer Science, ٢٠٠٦, pp. ٧٠٩-٦٩٣

٢٠- Katherine Wilkens, Higher education reform in the Arab World, The Brookings project on US relations with the Islamic World, ٢٠١١ US-Islamic World Forum Papers, ٢٠١١, pp. ٦-٥

٢١- United Nations Development Programme, Arab Human Development Report, ٢٠٠٣, p. ٥٢

ثمة مشكلة أخرى تتعلق بقضايا النوعية، تتمثل في غياب أبحاث ودراسات ذات جدوى محلية وإقليمية وعالمية. معروف جيداً، بأن الأبحاث العلمية هي ما تستند إلى إخراج الحقيقة إلى الضوء بناء على طرح فرضيات علمية وصولاً الى نتائج واستنتاجات يوثق بها،[٢٢] وهو ما نعانيه كعرب وتعانيه مؤسسات تعليمهم العالي في عالمنا العربي منذ النشأة، إلى يومنا هذا.

رابعا: المخرجات التعليمية وسوق العمل

من حيث المبدأ، تحتاج السوق المحلية والسوق الإقليمية إلى خريج يتمتع بمهارات محددة، ففي استفتاء وجهات نظر على عينة من الطلبة المتخصصين في الحاسوب وعلوم الحاسوب، نظم المعلومات وهندسة البرمجيات، ممن هم مسجلون في بعض الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، تبين بأن ٦٥٪ ممن حصلوا على وظائف، قد درسوا في سنواتهم الأخيرة من التعليم الجامعي أو بعد التخرج مباشرة «كورسات» إضافية خاصة، من أجل الحصول على تلك الوظائف. فالأردن بلد من بين تلك البلدان العربية المتقدمة في مجال التعليم العالي وإنجازاته. فهذا الحال وهذا المثال، يشير إلى وجود فجوة حقيقة تعكس إلى أي مدى تعلمنا جامعاتنا ما يؤهلنا كطلبة لمتطلبات واحتياجات سوق العمل.[٢٣]

ترى كاثرين ولكنز أن الأعداد الهائلة المتقدمة للتعليم العالي في العقد الماضي، شكلت ضغطاً غير عادي على نظام التعليم العالي

لا شك في أن العلاقات بين مؤسسات التعليم العالي والسوق المحلية، علاوة عن الأسواق الإقليمية ذات أهمية بالغة من أجل تنمية اقتصادية مستدامة. هكذا علاقات مهمة جداً لدعم مهمة الأهداف المجتمعية الكبرى، وخلق المعرفة، وتقدم البحث العلمي، وتعليم جيل جديد من القادة القادرين على التعاطي مع اقتصاديات المعرفة العالمية. في الشرق الأوسط ومنطقة شمال أفريقيا، مثل هذه الارتباطات (وكما يقول بذلك الخبراء) قلما عُمِل على إيجادها وتطويرها. كما أنها في حالات أخرى، لا تخدم بفاعلية أهداف المجتمع، حيث هي. إلى أن أضحى الاعتراف بضرورة تركيز أنظمة التعليم العالي بصورة أكثر على ما تقدمه من معرفة وبحث علمي وارتباط الأمر بسوق العمل والتنمية الاقتصادية.[٢٤]

من وجهة نظر الخبير في شؤون التعليم والتنمية، وجدي سواحل، يحتاج العالم العربي وهذا الحال، أن يركز في الأعوام القادمة على نوعية وريادية التعليم العالي لردم الفجوة الكبيرة بين ما هو معروض تعليميا ومطلوب في سوق العمل، إضافة إلى مواجهة مسألة بطالة الخريجين، والتي تعد عاملاً من أهم عوامل الربيع العربي ٢٠١١م.[٢٥]

٢٢- تيسير الناشف، السلطة والحرية الفكرية والمجتمع، المؤسسة العربية للدراسات والنسؤ، بروت، ٢٠٠١م، ص ١٠٠

٢٣- Abedalhakeem T. E. Issa and Ahmed Gumaa Siddiek, Higher education in the Arab World and challenges of labor market, International Journal of Business and Social Science, May ٢٠١٢, vol. ٣, no. ٩, pp. ١٥١-١٤٦

٢٤- Katherine Wilkens, Op. cit., p. ٧

٢٥- Wagdy Sawahel, Arab States: Higher education after the uprisings, University World News (The global window on higher education), January, ٢٠١٢ ,٠٨, no. ٢٠٣. Link: http://www.univrsityworlnews.co/article.php?story=٢٠١١١٢٢٢٢٠٠١١٤٦٦٢. (Retrieved November ٢٠١٤ ,٢٣).

خامسا: الرتبية والمكانة العالمية

أما فيما يتعلق بمسألة الرتبية والمكانة في سلم الجامعات العالمية، فهناك أزمة حقيقية يعانيها التعليم العالي في الوطن العربي ومؤسساته التعليمية.[٢٦] الجامعات العربية، وعلى الرغم من كثرتها يكاد تمثيلها معدوماً على سلالم وأنظمة تصنيف وترتيب الجامعات العالمية على اختلافها، واختلاف معاييرها. هذا باستثناء ظهور بعض الجامعات السعودية، لتحتل بعض الرتب على سلالم بعض أنظمة تصنيف وترتيب الجامعات، كسلم نظام الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم (Academic Ranking of World Universities)، وسلم رتب الجامعات العالمية المعروف بـ (World University Rankings)، وأخيرا سلم نظام رتب الجامعات العالمية «كواكواريلي سيموندز (Quacquarelli Symonds)».[٢٧، ٢٨، ٢٩]

يكاد تمثيل الجامعات العربية، أن يكون معدوماً على سلالم وأنظمة تصنيف وترتيب الجامعات العالمية على اختلافها رغم كثرتها

فعلى الرغم من تلك الرتبية لتلك الجامعات السعودية، نراها ليست في المقدمة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هنالك من النقاد من يرى أن الصرف المالي الهائل من قبل الحكومة السعودية على التعليم العالي، خاصة في مجال العلوم والهندسة، والعمل على استقطاب بعض الكفاءات الأجنبية (الغربية على وجه التحديد) هو وراء ظاهرة احتلال بعض تلك الجامعات في المملكة لتلك الرتب (غير المتقدمة أصلا).[٣٠]

تطلعات وآمال

من وجهة نظر الدكتور عبد الفتاح الرشدان، ما لم يراع العرب مسألة دمقرطة التعليم، وما لم تستقل الجامعات العربية، ومن ثم العمل على ربط التعليم العالي بقضايا التنمية المستدامة، والسير نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة، فالتعاون مع الغير في ظل العولمة، ستبقى التحديات التي يواجهها التعليم العالي العربي ومؤسسته جاثمة وقائمة.[٣١]

علينا معشر العرب وبجد، عمل كل ما من شأنه إيصال جامعاتنا ومعاهدنا وكلياتنا إلى حصاد رتب عالمية متقدمة

٢٦- انظر: وائل أبو الحسن، مأزق التعليم العالي في الوطن العربي، موقع الجزيرة نت، حزيران، ٨، ٢٠٠٦م، رابط:
http://www.aljazeera.net/knowledgegate/opinions/٨/٥/٢٠٠٦
/مأزق-التعليم-العالي-في-الوطن-العربي

٢٧- Academic Ranking of World Universities, Top ٥٠٠ universities, Shanghai Ranking – ٢٠١٣. Link: http://www.shanghairanking.com/ARWU٢٠١٣.html. (Retrieved November, ٢٠١٤ ,٢٤).

٢٨- World University Rankings ٢٠١٤-٢٠١٣, Times Higher Education. Link: http://www.timesighereducation.co.uk/orld-university-rankings/١٤-٢٠١٣/world-ranking. (Retrieved November, ٢٠١٤ ,٢٣).

٢٩- QS World University Rankings ٢٠١٣, Top Universities (Worldwide university rankings, guides and events). Link: http:/www.topuniversiies.com/university-rankings/world-niversity-rakings/٢٠١٣. (Retrieved November, ٢٠١٤ ,٢٤).

٣٠- Charles McPhedran, How Saudi universities rose in the global rankings? Al-Fanar Media, October, ٢٠١٣ ,١٥. Link: http://www.al-fanarmeda.org/١٠/٢٠١/how-saudi-universities-rose-in-the-global-rankings/. (Retrieved November, ٢٤, ٢٠١٤).

٣١- Abdul-Fattah Ali Al-Rashdn, Higher education in the Arab World: Hopes and challenges. Link: http://www.arabinsight.org. (Retrieved November, ٢٠١٤ ,٢٥).

كما أنه ما لم يعمل على إصلاح العلاقة ما بين الجامعات العربية في دولنا مع محيطها من تلك المجتمعات الموجودة فيها، والعمل وبجد على تجاوز ما هو ماضوي، وتجاوز مسألة تقديم موازنات بحثية بجد ما هي إلا بائسة، سيبقى تعليمنا يترنح وبلا جدوى.[٣٢]

وقد آن الأوان، ليكون تعليماً عالياً للجميع، دون تفريق وكما هو الحال في بعض المجتمعات العربية في تمييزها بين الذكور والإناث. كما آن الأوان، لأن تخاطب برامج ومناهج التعليم العالي القضايا المحلية والإقليمية والعالمية الكبرى. وأن يتماشى ومعايير الجودة والنوعية بما تحتمله الكلمة من معنى لا مجرد تماش شكلي. وأن يكون الهم التعليمي هو تخريج دفعات والعمل بانتظارها، والأسواق بحاجة ماسة إليها لا مجرد فتح كليات وأقسام وبرامج، واستقطاب الطلبة إليها دون حسابات السوق، وعلى قواعد اقتصادية محكمة عماده ما هو عرض وطلب. كما علينا معشر العرب وبجد، عمل كل ما من شأنه إيصال جامعاتنا ومعاهدنا وكلياتنا إلى حصاد رتب عالمية متقدمة، بدلا من الانكفاء على الذات وتوجيه الانتقادات للقائمين على تقييم وتقويم الجامعات ودور التعليم العالي، وما تنتهجه من معايير وتدابير صارمة؛ انتقادات في مجملها أرى، أنها فارغة من محتواها، ولا تغني ولا تسمن من جوع.

٣٢ شمسان بن عبد الله المناعي، أزمة العلاقة بني الجامعات في الدول العربية ومجتمعاتها.

صحيفة الشرق الأوسط، تشرين ثاني، ٢٦، ٢٠١٣م. رابط:

http://classic.aawsat.com/details.asp?section=٣٩&article=٧٥١٦٣٥&issueno=١٢٧٨٢





بقلم : د. جمال بوطيب

أكاديمي مغربي





التعليم العالي في العالم العربي: استراتيجيات الإصلاح الجامعي التجربة المغربية أنموذجاً

كلما طرح موضوع التعليم العالي تمت المسارعة إلى الحديث عن التخطيط وتغيير البرامج المتسمة عادة بنظام إرثي لا يتغير، وإن بدا ظاهرياً أنه يتغير ويتجدد، ولذلك فإن أي تعليم عال لا يساير التوجهات الدولية في حالتها التحيينية بمتغيراتها المتسارعة، من شأنه أن يبقى حبيس تصورات ذات بعد تشخيصي لا علاجي، تنسج وعياً بالمشكل، ولا تنسج تصورات للحلول.

استشكال المجال

بَعيداً عن أجرأة المفهوم بكل أشكاله وتحديداته، المتنوعة والمتجددة، والمجالية والمحينة، والأصلية والمستنبتة، وانسجاماً مع فرضيات هذه الورقة البحثية التي تسعى إلى مساءلة الراهن التعليمي بالتعليم العالي بالعالم العربي، يبدو أن أفق مدارسة علمية موضوعية ينحو نحو ثلاثة خيارات:

الخيار الأول: هو «السؤال الخاص» للتعليم العالي في العالم العربي، إذ إن هذا السؤال يخضع لأسس سياسية مرتبطة بخطة تعليمية، قد يطلق عليها في النقديات التوصيفية والتنظيمية «الرهان»، وفي الاستراتيجيات التعليمية والأكاديمية «البعد»، وفي المناهج التربوية والديداكتيكية «الهدف أو الغرض». وينبغي أن يكون الرهان أو البعد أو الهدف مراعياً لهذا السؤال الذي هو بالأساس مرتبط بالأفق العام للتعليم العالي في مختلف بقاع العالم (بما فيها العالم العربي)، وهو الأفق المتمثل أساساً

في البعد النوعي للتعليم العالي، ولا يكون موضوع السؤال الخاص للتعليم رامياً إلا إلى ضمان هذا البعد النوعي.

الخيار الثاني: هو «تبديل» النمط التطبيقي، لا النمط التفكيري لممارسة هذا السؤال الخاص بالانتقال من الفكرة في وضعها المأزوم إلى تطبيقات حلول الأزمة؛ أي الانتقال من الحاجز إلى الحافز، ولكن هذا الانتقال ليس انتقالاً خطياً، وإنما هو انتقال موازٍ؛ أي هو عملية اشتغال جامعة في السؤال بين البعد التشخيصي والبعد العلاجي.

الخيار الثالث: ربط «السؤال» و«التبديل» معا بـ «الحرية»: حرية طرح السؤال، وحرية ممارسة التبديل، وهو ما يشكل خياراً مزدوجاً، إذ في غياب استقلالية الجامعة لا على مستوى الميزانيات والبرامج فقط، وإنما على مستوى ممارسة البحث العلمي، من شأنه أن يدفع بالتعليم العالي نحو آفاقه الاستراتيجية التي رسمت له منذ أن كان.

هذه الخيارات الثلاثة، تجعل الآفاق البحثية للتعليم العالي والاستراتيجية متغيرة ومتبدلة ومتجاوزة للضيق من التصورات، والتي كلما طرح موضوع التعليم العالي تمت المسارعة إلى الحديث عن التخطيط وتغيير البرامج المتسمة عادة بنظام إرثي لا يتغير، وإن بدا ظاهرياً أنه يتغير ويتجدد، ولذلك فإن أي تعليم عال لا يساير التوجهات الدولية في حالتها التحيينية بمتغيراتها المتسارعة، من شأنه أن يبقى حبيس تصورات ذات بعد تشخيصي لا علاجي، تنسج وعياً بالمشكل، ولا تنسج تصورات للحلول[1].

> يعد تعثر الإصلاح (تنفيذاً لا تصوراً) جواباً مباشراً على الأزمة التي يعيشها التعليم العالي بالمغرب

تجاوز التصور وبديل الإصلاح في التجربة المغربية

يعد تعثر الإصلاح (تنفيذاً لا تصوراً) جواباً مباشراً على الأزمة التي يعيشها التعليم العالي بالمغرب، مما يدفع الجهات الوصية إلى مبادرات مضاعفة، تكون عادة استراتيجيات «لإصلاح الإصلاح» عن طريق مخططات استعجالية، غالباً ما يتم الانتباه متأخرين إلى أنها لم تؤد المطلوب ولا حققت الترميم، فما تجليات هذه الأزمة وأسبابها، ولماذا تتسم آفاق هذه الاختيارات بالمحدودية؟

إن كل نظر في أزمة التعليم العالي بالمغرب، ينبغي ألا يتم بمعزل عن كونها جزءاً من أزمة التعليم الوطني والنظام التربوي بصفة عامة[2]. وبالتالي، فإن الإصلاح هو جزء من هذه الرغبة في إصلاح الوضع، لكن فشله هو أيضاً جزء من هذا الفشل في التصور والإنجاز.

١- تعقد عشرات المؤتمرات في العالم حول التعليم العالي، غير أنها تبقى مخالفة للمؤتمرات العربية التي غالبا ما تكون أشغالها عبارة عن مداخلات علمية يقدمها الباحثون في المجال، وهي أوراق بحثية مقدمة إلى المؤتمر في صيغة دراسات متنافرة وغير منسجمة، وإن انسجمت على مستوى المحور، فإنها لا تنسجم على مستوى تصور المشكلة وحلها.

٢- يقام حالياً في المغرب حوار وطني، يشرف عليه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.





أرضية الإصلاح:

تجلى الإصلاح الجامعي المغربي [٣] في مقتضيات القانون المنظم للتعليم العالي ٠١،٠٠ الصادر سنة ٢٠٠٠، لكنه إصلاح مر بمراحل هي:

٣- يندرج التعليم العالي في المغرب تحت مسؤولية الدولة التي تتولى التخطيط له وتنظيمه وتطويره، ويتكون من:
أ- الجامعات العمومية (الحكومية) وعددها ١٥ جامعة موزعة على المدن المغربية، مثل: جامعة محمد الخامس وجامعة ابن زهر وجامعة ابن طفيل وجامعة الحسن الثاني وجامعة القاضي عياض وجامعة القرويين وجامعة سيدي محمد بن عبد الله وجامعة محمد الأول.
ب- مؤسسات التعليم العالي المغربية التابعة للجامعات: كمدارس المهندسين وكليات التعليم الأصيل ومدارس التجارة وكليات الطب والصيدلة بعض المعاهد والمدارس العليا العمومية (الحكومية) كالمعهد العالي الدولي للسياحة والمعهد العالي للصيد البحري والمعهد العالي للقضاء والمعهد الملكي للشرطة والمعهد الوطني للتهيئة والتعمير والمعهد العالي للفن المسرحي والتنشيط الثقافي والمعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث والمعهد الوطني للفنون الجميلة والمعهد العالي للإعلام والاتصال والمعهد العالي للتجارة وإدارة المقاولات والمعهد الوطني للبريد والمواصلات
ج- بعض المدارس العليا: علوم الإعلام بالرباط - المدرسة الوطنية للهندسة المعمارية -المدرسة الوطنية للصناعة المعدنية - المدرسة الوطنية العليا للكهرباء- المدرسة الوطنية العليا للمعلوميات والتحليل النظم.
د- التعليم العالي الخاص: يسمى بالمدارس أو معاهد أو مراكز. كما يمكن إطلاق اسمي «كلية خاصة» أو «جامعة خاصة» بترخيص.

مرحلة السبعينيات: وضع ظهير ٢٥ فبراير ١٩٧٥ المتعلق بتنظيم الجامعات أول إطار قانوني للتعليم العالي أهم ما يؤخذ عليه اتباع النموذج الفرنسي في التصور وبقاء استقلالية الجامعة شعاراً (النصوص التنظيمية لظهير ١٩٧٥ تأخر إصدارها، والجامعات لم تحدد أنظمتها الداخلية، وتم فصل قطاع التعليم العالي والبحث العلمي عن وزارة التربية الوطنية وتنظيمه بمرسوم ملكي في ١٩ يناير ١٩٧٦).

مرحلة التسعينيات: هي مرحلة يمكن أن تسمى بمرحلة الإصلاح، حيث إن كل منشغل وصي على القطاع سعى إلى إصدار ما يتصوره حلاً لأزمة:

المشاريع الحكومية: مشاريع الوزارة الوصية على التعليم العالي: مشروع الوزير الطيب الشكيلي (١٩٩٢) ومشروع الوزير محمد الكنيدري (١٩٩٤) ومشروع الوزير إدريس خليل (١٩٩٦). بالإضافة إلى مشاريع الوزراء المتعاقبين خالد عليوة ونجيب الزروالي ولحسن الداودي.

المشاريع المطلبية: كمشروع النقابة الوطنية للتعليم العالي (١٩٩٣).

المشاريع الميثاقية: مشروع «وثيقة المبادئ الأساسية بتاريخ ٢٥ يونيو ١٩٩٥ الصادر عن لجنة وطنية واسعة، والذي حدد مبادئ التعليم الأساسية في ثلاثة: الدمقرطة والتوحيد، التعريب والتعميم، الإلزامية والمجانية.

جاء إصلاح التعليم العالي بالمغرب استجابة لتقرير البنك الدولي لسنة ١٩٩٥ بمقاربته الاقتصادية والمالية المفروضة على المغرب

مشروع الإصلاح

جاء الإصلاح استجابة لتقرير البنك الدولي لسنة ١٩٩٥ بمقاربته الاقتصادية والمالية المفروضة على المغرب، وبراهنية المرحلة التاريخية المغربية متمثلة في حكومة جديدة (حكومة تناوب ديمقراطي) بمخططات تنفيذية مؤهلة لمختلف القطاعات في تصورها.

وقد كان مضمونه مجموعة من المستجدات على مستوى الهندسة البيداغوجية[٤] خاضعة لضوابط بيداغوجية طرحت عدة مشاكل، كانت موضوعاً لانتقادات واحتجاجات ومذكرات ومطالبات بالتصحيح، منها نظام التقويم والموارد البشرية والبنيات التحتية وغيرها من العناصر التي جعلت الجسم التربوي في التعليم العالي، يؤكد أن المغرب أحدث إصلاحاً دون أن يوفر له ظروف النجاح، بل طالب بإنجاحه كتبرير لنجاعته. دون إغفال أن الأطر التربوية والإدارية نفسها، سواء أكانت مسيرة أم مسؤولة أم مبرمجة لم تكن مؤهلة تأهيلاً كافياً للخوض في تجربة الإصلاح. يشير

٤- الضوابط الخاصة بالمسالك (التخصصات) الجامعية: تنظم الدراسة في الجامعات المغربية على شكل مسالك تضم وحدات (مقررات) وفصول (فصول دراسية)، ويعد المسلك مساراً تدريجياً للتكوين، ويتضمن مجموعة متجانسة من الوحدات تنتمي إلى حقل معرفي واحد أو أكثر ؛ ويرمي المسلك إلى تمكين الطالب من اكتساب معارف ومؤهلات وكفاءات. ويتكون كل مسلك من مسالك الإجازة من ستة فصول: أربعة فصول للحصول على دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو دبلوم الدراسات الجامعية المهنية، يليها فصل للدراسات الأساسية وفصل للتخصص. وتتكون الفصول الأربعة لدبلوم الدراسات الجامعية العامة أو دبلوم الدراسات الجامعية المهنية من فصل تمهيدي، وفصل لتحديد التوجه، وفصلين للتعمق بالنسبة إلى المسالك ذات الطابع العام، أو فصلين مهنيين بالنسبة إلى المسالك ذات الطابع المهني.
أما بالنسبة إلى الماجستير، فيتكون كل مسلك من مسالكه، من أربعة فصول بعد الإجازة: فصلين للدراسات الأساسية وفصلين للتعمق، تستغرق الوحدة ما لا يقل عن ٧٥ ساعة تخصص للتدريس والتقييم. ونص الميثاق في مادته ٧٩ على إحداث جذوع مشتركة وجسور بين المسالك.

الدكتور قاسم جطاري إلى بعض من معرقلات الإصلاح، مثل عدم تأهل الإدارة لمواكبة الإصلاح الجامعي؛ سواء لأسباب ذاتية تتعلق بسيادة العقلية الأمنية لدى بعض المسيرين أو سيادة الإجراءات البيروقراطية داخل الإدارة الجامعية، أو لأسباب موضوعية تتعلق بنقص الأطر والكفاءات الإدارية، وضعف تكوينها، ما يؤدي إلى عدة اختلالات على مستوى تدبير الموارد البشرية والمادية والتنظيمية، وعلى مستوى الجدولة الزمنية للدراسية الجامعية، وسوء استخدام الأنظمة المعلوماتية والتكنولوجية الحديثة، واختلال العلاقة البيداغوجية والديداكتيكية بين مكونات الحقل الجامعي (إداريين، أساتذة، طلبة)»[٥].

ويمكن رصد مظاهر هذه الأزمة على عدة مستويات: المستوى البنيوي - التنظيمي: حيث عرف تطبيق ظهير ٢٥ فبراير ١٩٧٥ والإصلاح الجامعي لسنة ٢٠٠٠ عدة اختلالات بنيوية وتنظيمية، ومن ذلك ما يشير إليه الباحث نفسه، مثل:

- تقادم البنيات والهياكل التنظيمية؛

- خلو شعار استقلالية الجامعة من مضامينه الحقيقية؛ حيث يتم تعيين رؤساء الجامعات مثلاً بدل الانتخاب؛

- تكريس أسلوب المركزية في التعامل مع الشأن الجامعي؛

- التمايز بين تعليم نخبوي وتعليم جماهيري؛ سواء على مستوى ميزانيات الكليات، إذ يشكل المبلغ المرصود لطالب بكلية الطب عشرات المرات المبلغ المرصود لطالب بكلية الآداب، بالإضافة إلى تدني نسب الحاصلين على دبلومات المدارس العليا وكلية الطب والمعاهد وارتفاع معدلات البطالة في التخصصات الأدبية والاجتماعية والقانونية واللغوية، إذ يظل مجال اشتغالها الوحيد هو الحقل التربوي الذي قد لا يستوعب كل هذه الأعداد بعيداً عن الحديث عن تكوينها ومستواها ونجاعتها وفعاليتها...إلخ؛

- التشجيع الواضح من المؤسسات الوطنية والجهات الوصية للتعليم الخاص الذي يتزايد في غياب مراقبة علمية وتربوية، واستغلال الأطر التربوية والاستعانة بغير المتخصصين... إلخ؛

- اعتماد الحفظ والاستظهار والارتكاز إلى المنهجية التلقينية، رغم ادعاءات الإصلاح وتصوراته من عدد مقلص من الطلبة، إلى التفويج، إلى نظام المراقبة المستمرة، والتقويم القبلي والمرحلي والبعدي...إلخ؛

- غياب الحس الإبداعي في التدريس، والاكتفاء بتغيير البرامج في تسمياتها والاحتفاظ بالمحتويات القائمة على استرجاع التجربة الفرنسية بكل سلبياتها؛

٥- في سنة ١٩٩٠، تطور عدد الطلبة بالتعليم العالي ليصل إلى ١٩٨ ألف طالب وقفز عدد الأساتذة إلى ٦١٨٧ أستاذا، ومع الازدياد الكبير في عدد حملة البكالوريا عمد المغرب إلى نهج سياسة تعليمية جديدة تقوم على تنوع مسالك التكوين التقليدية وإحداث تكوينات جديدة، وتكوين مزيد من الأساتذة المختصين وإقرار سياسة جديدة للتشاور والتواصل. ومع حلول سنة ٢٠٠٠ تم البدء في إقرار إصلاح للتعليم العالي، ليكون منفتحا على المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ولجعل منظومته تنسجم من حيث الهندسة مع النظام السائد في الدول الحديثة وخاصة في أوروبا. وبموازاة ذلك، توسع عدد الجامعات المغربية التي أصبحت ١٤ جامعة تضم أكثر من ١٠٥ مؤسسة موزعة على ١٧ مدينة مغربية تقدم حوالي ١٤ نوعا من التعليم والتكوين.



- عدم مواكبة مناهج التعليم العالي للعصر علمياً، بل حتى محاولات إدراج بعض المواد الذي تم في الفترة الإصلاحية نفسها، يتم التخلي عنها كما هو الحال بالنسبة إلى مادة الإعلاميات في مسالك الدراسات العربية والفرنسية؛

- خلل على مستوى لغة التدريس: تمثل في ازدواجية لغة التدريس المعتمدة بين الشعب الأدبية والقانونية مقارنة مع الشعب العلمية والاقتصادية والتقنية، وكذا الخضوع لاستراتيجيات السياسيات الوزارية كالتفكير في إدخال العربية إلى الشعب التقنية والعلمية بما فيها كليات الطب والصيدلة، مقابل ضعف الانفتاح على اللغة الإنجليزية[٦]. غير أن إصلاح هذا الأمر، تم بطريقة استعجالية تعديلية، فقد أصدر وزير التعليم العالي في الموسم الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٤ مذكرة تفرض اعتبار الإنجليزية مكوناً أساساً في التوظيف بالنسبة إلى المباريات، وهو أمر لا يتماشى مع السياسة التعليمية المعتمدة في التكوين، إذ إن من المتبارين من انقطعت صلته بالإنجليزية منذ أزيد من عشرين سنة، ومنهم من لا يعرف حرفاً واحداً بها، لأن تكوينه كان في إطار الاختيارات اللغوية لوزارة التربية الوطنية، إما بالإسبانية أو الألمانية أو الإيطالية كلغة ثانية، إلى جانب الفرنسية عوض الإنجليزية، وهو ما أشرنا إليه سابقاً بإصلاح الإصلاح.

- من أهم المخلفات أيضاً ما يشبه القطيعة بين المؤسسة التعليمية والمؤسسة الاقتصادية، وبداية الجامعة في تقديم تكوينات مرتبطة بمؤسسات أخرى، كتكوينات في السياحة أو في التراث، أو في ديداكتيك المواد أو في علوم الإعلام، علماً أن هذه التكوينات لها معاهدها ومدارسها. وخريجو هذه التكوينات يجدون أنفسهم أمام عدم اعتراف بشهاداتهم كشهادات مهنية، والاكتفاء باعتبارها معادلة للإجازة في الدراسات الأساسية، علاوة على ضعف الدور الثقافي للتعليم العالي وقدرته؛

ينبغي تقييم مشاريع المسالك على صعيد المؤسسة والجامعة، والتحقق من احترام المشاريع للضوابط البيداغوجية الوطنية

- غياب قناة وطنية جامعية تهتم بالشأن التعليمي العالي تكوينا ومتابعة وبرامج مقررة؛

- قصور في البحث العلمي ونقص في تمويله وغياب سياسة واضحة، بالرغم من أن استراتيجية البحث العلمي في الجامعات تنبني على ما يلي:

- تأسيس البنيات التنظيمية للبحث؛
- العمل على هيكلة الوحدات العملية للبحث؛
- تنظيم البحث حول المحاور الأساسية؛
- تطوير أقطاب الجودة المرتبطة بحاجيات الجهة، وذلك لضمان الإشعاع العلمي والثقافي للجامعة؛
- تشجيع البحث العلمي الأساسي؛
- المساعدة على تقويم الأبحاث المنجزة، واستغلالها لفائدة تنمية المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

كما تعمل الجامعات على تطوير التواصل الداخلي والخارجي من أجل تحقيق

٦- أصدر وزير التعليم العالي مذكرة في الموسم الجامعي الحالي ٢٠١٥/٢٠١٤ بضرورة اعتبار الإنجليزية وإجبارية اعتمادها في مباريات التوظيف.

الأهداف التالية:

- هيكلة وتطوير قدرات البحث العلمي في مختلف بنيات البحث؛
- خلق أقطاب الجودة؛
- إحداث مراكز للدراسات والأبحاث؛
- تجميع الوسائل التقنية خاصة عبر إحداث محطة تكنولوجية؛
- تفعيل الشراكة بين الجامعة والمقاولة؛
- تفعيل وتشجيع التعاون الوطني والدولي.

ويكفي دليلاً أن الأزمة إذا كانت ترتبط بالتعليم في شموليته، وإذا كان الحوار الوطني المفتوح حول تأهيل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي يبحث في مكامن الخلل، فإن اللقاءات الجهوية التي تمت بين ١٤ و٣٠ أكتوبر ٢٠١٤ تحت إشراف المجلس الأعلى للتعليم وحضرها أزيد من ١٥٠ فاعلاً تربوياً في كل جهات المملكة، أي ما يفوق ٢٠٠٠ فاعل تربوي، فإنها ناقشت حصيلة تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين ٢٠٠٠ - ٢٠١٣، وناقشت بعض مداخل التفكير حول رافعات التغيير ذات الأولوية، وناقشت العلاقة بين مراحل التعليم الأساسي والعالي، ولكن ظل نصيب البحث العلمي من مناقشاتها يسيراً بسبب غياب الفاعلين الفعليين في مجال البحث العلمي والمعنيين به وبتطويره داخل الجامعة المغربية، وضعف تمثيليتهم داخل هذه الحوارات الجهوية.

يبقى التنبيه إلى أن المغرب قد دخل تجربة إصلاح جديدة بهندسة بيداغوجية جديدة (٦ وحدات في الفصل عوض ٤ ومجزوءة واحدة في الفصل لا أكثر، وجذع مشترك وطنياً مكون من ٤ فصول) شرع في تطبيقها منذ شهرين قائمة على سياسة إعداد طلب الاعتماد، متمثلة في احترام الضوابط البيداغوجية الوطنية، كما يتعين أن يكون عرض تكوين الجامعة منسجماً، وأن يرتكز على معايير الجدوى والجودة والملاءمة والاستعمال الأمثل للموارد البشرية والمادية على صعيد الشعبة والمؤسسة والجامعة، وأن يستجيب طلب الاعتماد للإمكانات البشرية والمادية اللازمة لـ «أجرأة» جيدة للمسالك، بالإضافة إلى وجوب مراعاة وضع جذوع مشتركة بين المسالك في نفس الحقل المعرفي بهدف مد الجسور بين مسالك المؤسسة أو مع مسالك خارج المؤسسة، كما ينبغي تفادي تعدد المسالك في نفس التخصص. ويتم إعداد مشروع المسلك وفق الملف الوصفي لطلب الاعتماد المعد لهذا الغرض، من طرف فريق بيداغوجي ينتمي لشعبة أو لعدة شعب. وينبغي تقييم مشاريع المسالك على صعيد المؤسسة والجامعة، والتحقق من احترام المشاريع للضوابط البيداغوجية الوطنية.





بقلم: د. سعيد إسماعيل علي
باحث مصري وأستاذ أصول التربية.



التعليم العالي في مصر: تاريخ عريق وحاضر مهدد

إن رصيد مصر من التعليم العالي، سواء كان من النوع الجامعي، أو المعاهد العالية، يمتد بعيدا في التاريخ، لكن مع الأسف الشديد لا ينعكس هذا على ما كان يفترض من الاستفادة والإفادة، إذ لا نستطيع أن ننكر وجود كم غير قليل من المشكلات والعراقيل، التي إن بدا أنها في معظمها تتعلق بظروف مالية، لكن ما لا يقل عن ذلك أهمية من وجهة نظرنا: تعثر السياسات وتضاربها، بل وشخصنتها في بعض الأحوال، وضعف القدرة على البصر بالذات الوطنية، من حيث جانبها المتبدي في الموروث الثقافي والمصالح القومية، أو في لغتها العربية.



بدايات

خَلال أوائل القرن التاسع عشر، وبصفة خاصة، إبان حكم محمد علي (١٨٠٥-١٨٤٨) عرفت مصر نوعاً واحداً من التعليم العالي المتمثل في الأزهر، وبعض المساجد الكبرى، مثل مسجد عمرو بن العاص بالقاهرة، ومسجد السيد البدوي بطنطا، والمرسي أبو العباس بالإسكندرية، وغيرها.

ومن المشهور، أن نظام التعليم وفقاً للنظام الغربي الحديث الذي أقامه محمد علي لأول مرة في تاريخ مصر، بدأ من أعلى؛ أي من مستوى المعاهد التعليم العالية، والتي كانت تسمى «المدارس المخصوصة»، ذلك لأنه كان في حاجة عاجلة لقوى بشرية تعين على النهوض الحضاري بمصر، لتأخذ من الحضارة الغربية، ولم يكن مستعدا أن يبدأ البداية الطبيعية؛ أي من أول سلمي التعليم، في المرحلة الأولى.

> أرقت قضية الانفصال بين التعليم المدني والتعليم الديني الكثير من المفكرين، بدءاً من الشيخ محمد عبده

ومن يستقرئ تاريخ التعليم الحديث في مصر، يجد أن من الملاحظ الارتباط الوثيق بين ما تم تأسيسه من معاهد عليا، وبين احتياجات العمل، حتى أنه ما من مدرسة عالية تم فتحها، إلا بعد أن تأكدت الحاجة إلى نوعية بعينها من العاملين، وهو الأمر الذي طبع مجموعة المدارس العليا التي تحولت إليها مدارس محمد علي، واستمرت عدة عقود بالطابع المهني.



فلما أنشئت جامعة مصرية أهلية، بتبرعات الخيّرين من أصحاب الشأن سنة ١٩٠٨، لم تكن ذات طابع مهني يؤهل طلابها لدنيا العمل، بل غلب عليها الطابع الأكاديمي، تقليداً للطابع الأوروبي، حتى ذلك الوقت، وهو ما جعل الإقبال عليها يتضاءل شيئاً فشيئاً، إلى درجة أن كانت الجامعة الأهلية على وشك الإفلاس، عقب الحرب العالمية الأولى، لولا ضمها إلى الدولة واعتبارها بداية أخرى لتعليم جامعي حكومي، مع استمرار بعض المدارس العليا، ذات الطابع المهني.

وكان انصراف المصريين عن الطابع الأكاديمي، وتفضيلهم الطابع المهني، يرجع إلى ما هو مشهور في التاريخ الثقافي لمصر، من وصف المجتمع المصري بأنه مجتمع أقرب إلى أن يكون حكومياً، بحكم طبيعته النهرية، وقدم الإدارة الحكومية، ومركزيتها، وسيطرتها على الكثرة الغالبة من موارد العمل والرزق.

وحتى أوائل العقد الرابع من القرن العشرين، ظلت القاهرة وحدها هي المستأثرة بالجامعة الوحيدة المسماة الآن (القاهرة)، حتى بُدئ في تأسيس وإنشاء جامعة ثانية في الإسكندرية، ثم جامعة عين شمس، بالقاهرة أيضاً، وتوالى بعد ذلك إنشاء جامعات في محافظات وأقاليم مختلفة، حتى أصبح من النادر الآن، أن تكون هناك محافظة أو إقليم يخلو من جامعة.

الهيكل العام

يمكن تصنيف مؤسسات التعليم العالي في مصر إلى فئتين رئيستين:

أولا: جامعات.

ثانيا: معاهد عالية.

أولا: الجامعات

بالنسبة إلى التعليم الجامعي، نجد أنه يضم فئتين كبيرتين:

١. تعليم جامعي ديني.

٢. تعليم جامعي مدني.

وفيما يلي بعض تفصيلات كل من الفئتين:

١. التعليم الجامعي الديني:

ويتمثل في جامعة واحدة، هي جامعة الأزهر، إلا أن لها فروعاً في كثير من المحافظات، من أقصى شمال البلاد حتى أقصى جنوبها، مما بدت معه متضخمة بعدد من الطلاب لا مثيل له في العالم، وهو ما يدفع بالبعض إلى ضرورة تقسيمها إلى عدة جامعات، كسراً للمركزية الصارخة، ولتيسير إدارة فروعها، وإتاحة الفرصة للاجتهادات والابتكارات في تنظيم التعليم ومناهجه وطرائقه وأساليبه، لكن هناك إصرار على رفض هذا، خوفاً مما يزعمونه من تفتت الطابع الأصلي للأزهر، واحتمال تفرق الفرع، وذهابه إلى ما يبعده عن جوهر الرسالة الأزهرية.

وقد أرقت قضية الانفصال بين التعليم المدني والتعليم الديني الكثير من المفكرين، بدءاً من الشيخ محمد عبده، حيث كان لهذا أثره السلبي من وجود ما يمكن تشبيهه بأخدود ثقافي بين عقول المتعلمين المصريين؛ فريق يتجه إلى الموروث

الثقافي، باعتباره سفينة النجاة، وينظر بشك إلى الثقافة الحديثة، وفريق يظهر قلة الاكتراث بالموروث الثقافي، ويرى أننا لن نتقدم إلا بقدر ما نعب من الثقافة الغربية الحديثة.

وكانت مثل هذه الجهود تنجح نجاحاً جزئياً تارة، وتخفق إلى حد كبير تارة أخرى.

حتى جاء عام ١٩٦١، ليصدر قانون ينص على إنشاء كليات «حديثة»، تحت مظلة الأزهر، ولأول مرة في التاريخ، مع بقاء الكليات «الأصلية» - أصول الدين - الشريعة - اللغة العربية»، فأنشئت كليات طب، وهندسة، وزراعة، وصيدلة، وطب أسنان، وتربية، وتجارة.. وهكذا، واستحدثت كليات ذات طابع ديني كذلك، مثل الدراسات الإسلامية والدعوة، بل وكليات تذهب مدى بعيداً في التخصص، مثل القرآن الكريم على سبيل المثال.

ومع ذلك، فإن ما سعى إليه الرواد من سعي «لجسر الفجوة» بين التعليمين الديني والمدني، لم يكتب له التوفيق، حيث إن ما أُنشئ من كليات حديثة تحت مظلة الأزهر، كان نسخة طبق الأصل من الكليات المثيلة في الجامعات المدنية، وكأن الوعاء وُضع به زيت وماء، فظل الزيت زيتاً، والماء ماء.

كذلك، فلم تلحق الدراسات الدينية نفسها واللغوية بقدر من التطوير في مناهج التفكير والقضايا المتضمنة في المناهج، ولا طرائق التعليم. ولم يدر بخلد أحد أيضاً أن يُطعم التعليم المدني بشيء من الثقافة الدينية، وكأن التقريب كان واجباً على التعليم الديني دون التعليم المدني.

٢. التعليم الجامعي المدني:

وهو بدوره انقسم إلى فئتين:

أ. تعليم جامعي حكومي

ب. تعليم جامعي خاص

أ. التعليم الجامعي الحكومي:

ويتمثل في جميع الجامعات التي أنشأتها الدولة في مختلف الأقاليم والمحافظات، ويزيد عدد طلابه عن مليون وربع طالب وطالبة، وهو ما يصعب تناوله في الحيز المتاح، لكننا يمكن النظر إليه في جملته، حيث يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

> إن الطبيعة المركزية ذات العمر الطويل، الذي يصل إلى آلاف السنين في الإدارة المصرية، طبع إدارة الجامعات بهذه الخاصية

التضخم الطلابي: وهو لا يتعلق فقط بجملة الأعداد التي تضمها الجامعات كلها، بل يتصل بما نراه في كل جامعة على حدة، بل وفي بعض الكليات، ففي جامعة القاهرة وجامعة عين شمس، يتجاوز عدد الطلاب في كل منهما المائة ألف، وفي كلية واحدة، مثل كلية التجارة بجامعة عين شمس، يتجاوز عدد طلابها خمسة وعشرين ألفا، وهو العدد الذي يمكن أن نجده لطلاب جامعة واحدة في كثير من البلدان، سواء منها العربية أو الأجنبية.

ولا شك أن هذا التضخم يفعل فعلاً مماثلاً لما يفعله التضخم في اقتصاد المجتمع، حيث تتراجع قيمة الفاعلية التعليمية، سواء من جهة المعلم أو المتعلم، فضلاً عن صعوبة أداء الكثير من الخدمات للطلاب بالدرجة التي ينبغي أن تكون، مثل المكتبات، والملاعب، بل، وأثناء الدروس النظامية، مثل المناقشات، والمعامل، وهو الأمر الذي يصبح صارخاً في كليات الطب بصفة خاصة.

التمدرس: والمقصود به الاقتراب الشديد بين طبيعة التعليم الجامعي وطبيعة التعليم العام، ونخص بالذكر، ما أصبح سائداً مما يسمى «بالكتاب المقرر»، الذي يشبه ما هو سائد في التعليم قبل الجامعي، من حيث التزام الطلاب به، والامتحان من محتوياته، جبراً وإلزاماً، بينما مفروض أن يتدرب الطلاب على البحث العلمي، وقراءة عدة مصادر في المقرر الواحد، وهو الأمر الذي أصبح غائباً تماماً، ورسخ لاتجاهات عقلية تجنح لوجهة النظر الواحدة، والتعصب لهذا الفكر أو ذاك، خاصة

في الكليات الإنسانية. والأمر هو نفسه بالنسبة إلى الامتحانات، وما يرتبط بها من تنظيمات وأجواء.

ومن ثم، فإذا كان من المفروض أن تشد الجامعات قاطرة التعليم ما قبلها إلى التحسين والتجديد، إذا بهذا التعليم نفسه يشد الجامعة إلى حيث يعيش هو من أساليب وأجواء، كثير منها متخلف، من بينها:

المركزية: إذ يبدو أن الطبيعة المركزية ذات العمر الطويل، الذي يصل إلى آلاف السنين في الإدارة المصرية، طبع إدارة الجامعات بهذه الخاصية، فإذا كانت التقاليد الجامعية تؤكد على أن القسم العلمي هو الوحدة الأساسية، وهو مربط الفرس، فإن هذا قد تراجع إلى حد كبير، حيث تتحول قراراته كلها إلى ما يعد «اقتراحاً»، لمجلس الكلية أن يبت فيه، بل إن قرارات مجلس الكلية نفسها، أحياناً ما تتخذ صيغة اقتراح يرفع للجامعة للبت فيه... وهكذا.

وإذا كنا قد عرفنا ما يسمى بالمجلس الأعلى للجامعات، فقد كان الغرض منه الاتفاق على معايير موحدة، حتى نضمن تكافؤ الفرص بين الجامعات، فلا تتساهل واحدة، وتتشدد أخرى، فضلاً عن عمليات التنسيق والتكامل.

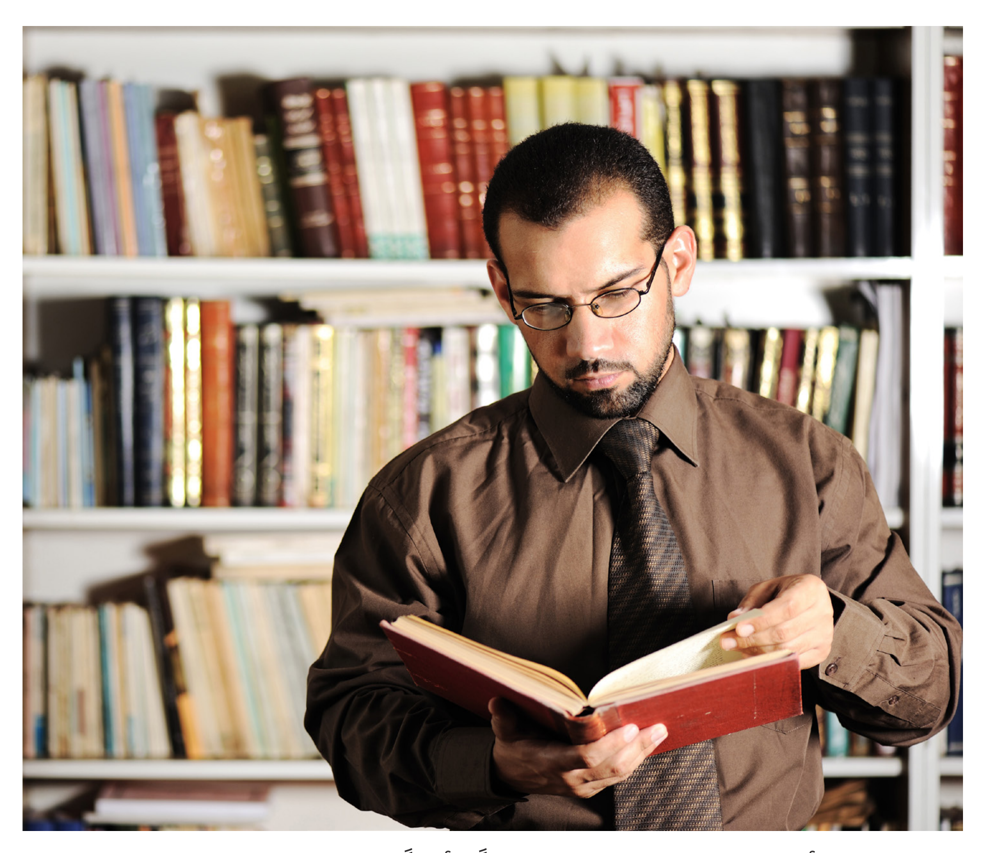
ظلت الجامعة الأمريكية هي الجامعة الأجنبية الوحيدة في مصر، حتى بدأت جامعات أخرى أجنبية في الظهور منذ أواخر القرن الماضي

لكن هذا المجلس قد أصبح يمثل حاكماً أعلى على الجامعات يصدر الأوامر ويشرع ويمنح ويمنع. وفي المجلس الأعلى ما يسمى بلجان القطاعات، حيث يتشكل من مجموعة من الأساتذة، كل في قطاع معين (الدراسات التربوية، الطبية... إلخ)، وتكون لجان القطاع هذه هي المهيمنة الحقيقية على النظام، أيضا بحجة مراعاة التكافؤ بين الكليات في هذا القطاع أو ذاك.

ثم لا يقف الأمر عند هذا الحد، وإنما يزيد الطين بلة وجود وزير للتعليم العالي الذي كثيرا ما يتدخل عن طريق رئاسته لاجتماعات المجلس الأعلى للجامعات، ويطلب ويرفض، وغير هذا وذاك من صور الاعتداء على ما بات مفروضا من استقلال للجامعات.

وقد كانت فكرة «مكتب تنسيق القبول» للطلاب بين الجامعات تستند إلى عدالة توزيع الناجحين في نهاية المرحلة الثانوية على كليات الجامعات المختلفة وفقاً لمجموع الدرجات، وهو معيار كان عادلاً في وقته، لكن هناك ما استجد من الأمور، وهو ما يصعب تناوله في هذا الحيز أيضا، وكل ما يمكن قوله إن مجموع الدرجات لم يعد دالاً دلالة حقيقية على مستوى الطالب.

التنميط: إذ ترتب على المركزية، وافتقاد الاستقلال، غلبة التنميط، حيث يمكن أن نجد - مثلاً- جميع كليات التربية، والتي يزيد عددها عن خمس وعشرين كلية، تفتقد الابتكار والتفرد ببعض النظم والأساليب. وهكذا نجد - مثلاً - كلية عريقة في العالم العربي، مثل كلية التربية بجامعة عين شمس، تعجز عن تنفيذ برنامج دبلوم دراسات عليا، لأن لجنة قطاع الدراسات التربوية وإعداد المعلم لم توافق عليه بعد!!



الغريب أن داء «التنميط» يزداد تواجداً وتأثيراً في الوقت الذي يسير فيه اقتصاد البلاد نحو اقتصاديات السوق، والفلسفة الليبرالية، ومن ثم تقل فرص التنافسية بين الجامعات، فضلاً عما بين الكليات ذات التخصص الواحد، بينما من المطلوب على هذا المستوى من التعليم أن يزرع ويبتكر، ويشجع المبادرات الفردية، ويدفع إلى التنافس، فمن بين سلوكيات التنافس والمبادرات غير النمطية، يولد الجديد، وينشأ المستحدث، وتجدد المياه التي يجري بها نهر الجامعات، وإلا أصيبت- لا قدر الله- بالسنن!!

> يلاحظ غياب الوعي بالفروق النوعية بين «المعهد العالي» والجامعة، فكثير من كليات الجامعة كانت معاهد عليا، ثم تم تحويلها إلى كليات جامعية

اختلال هيكل أعضاء هيئة التدريس، فكما نرى في هيكل العمالة على وجه العموم من استحباب الاعتماد أكثر على الكوادر التي تتوسط هرم الهيكل، نجد العدد أكبر بالنسبة إلى قمة الهرم، وهم من بدرجة أستاذ، ذلك أن النظام قد أصبح حريصاً على الإبقاء على كل عضو هيئة تدريس يتعدى الستين من العمر، وكل ما هنالك ألا يتقلد منصباً إدارياً، لكنه يقوم بكافة المهام، مثل التدريس والإشراف على الرسائل العلمية، والمناقشات، فضلاً عن دور ارتفاع متوسط العمر، على وجه العموم.

مظاهر خصخصة: فإذا كان التعليم الجامعي الرسمي يقدم الخدمة التعليمية مجانية لطلابه وفقا للدستور، فإن تزايد الطلب على هذا التعليم، مترافقاً مع بطء معدلات النمو في الدولة وقصور إمكانياتها المالية دفعها إلى ابتكار بعض التنظيمات، خارج النظام الرسمي، تتقاضى عنه رسوماً عالية من طلابه، وذلك مثل:

(التعليم المفتوح)، حيث يبتعد كثيراً عن فلسفة هذه الصيغة، ويكاد يتشابه في نظامه مع التعليم الجامعي التقليدي، ومن ثم فكأنه باب خلفي للطلاب الذين لم

يمكنهم مجموع درجاتهم من الالتحاق بالجامعات الرسمية، وذلك في مقابل رسوم عالية نسبياً.

(التعليم بلغة أجنبية)، وهو نوع من التعليم يتم داخل الجامعات الحكومية، لكن بلغة أجنبية، وفي مقابل ذلك يدفع الطالب عدة آلاف من الجنيهات.

ب. التعليم الجامعي الخاص:

ويتضمن فئتين: تعليم جامعي خاص عربي، وتعليم جامعي خاص أجنبي،

فنظراً للتزايد المستمر على الطلب على التعليم الجامعي، وعجز الدولة عن أن تقدمه لكل طالبيه، أصدرت تشريعاً عام ١٩٩٢، يبيح إنشاء جامعة عن طريق أشخاص، تتقاضى رسومها من الطلاب، وبالفعل توالى إنشاء عدد من هذه الجامعات عبر السنوات الماضية، مما فرض إنشاء مجلس أعلى خاص بهذه النوعية من الجامعات.

وقد سجل تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ٢٠١٤ عدداً من السلبيات، مثل:

- خضوع معظم الجامعات الخاصة لمبدأ «الشركات العائلية»، بمعنى أن يديرها بعض أفراد عائلة واحدة، مما جعل البعض يطالب بضرورة فصل مجلس الأمناء، وملاك الجامعات الخاصة عن العملية التعليمية.
- قصور الأسس والمعايير التي يتم تصنيف الجامعات الخاصة على أساسها.
- انخفاض مستوى خريجي بعض الكليات، مثل كليات الطب، عن مستوى خريجي نظرائهم بالجامعات الحكومية الذين ما زالوا أفضل تدريباً وعلماً.
- معاناة بعض الكليات العملية من قلة أعداد الكوادر العلمية والفنية ذات المستوى العالي، رغم توافر الإمكانات والتجهيزات الفنية.
- انخفاض مجموع درجات الثانوية العامة عند التحاق الطلاب بالجامعات الخاصة، وفي كليات الطب وطب الأسنان- على سبيل المثال- لصعوبة الدراسة بها. وقد زاد مجموع درجات القبول في هذه الكليات، ليصل إلى ٩٠٪ كحد أدنى، إلا أن درجات القبول في كليات الهندسة بالجامعات الخاصة لا زالت ضعيفة لوجود معاهد وأكاديميات تمنح بكالوريوس الهندسة بمصروفات دراسية منخفضة.
- بعض الجامعات الخاصة لا تلتزم بالشروط والأعراف الجامعية ونظم الجودة المعمول بها في الجامعات الحكومية.
- قصور نظم الامتحانات والمذكرات الدراسية والكتب في بعض الجامعات الخاصة عن أداء رسالتها، حيث إن المفروض أن يبحث الطلاب أنفسهم عن مصادر المعلومات الأصلية بأنواعها المختلفة الإلكترونية والورقية، والوصول إلى هذه المعلومات تحت إشراف الأساتذة.
- ما زالت بعض الجامعات الخاصة في حاجة إلى مزيد من الخبرة التعليمية، وبخاصة في الكليات العملية.
- المناهج التعليمية واللوائح في بعض الكليات غير متطورة بالصورة المناسبة، بل تنقل مباشرة عن نظائرها بالجامعات الحكومية.
- بعض الجامعات الخاصة تهتم في المقام الأول بتحقيق الربح، دون النظر

إلى مستوى العملية التعليمية.

- اعتماد بعض الجامعات الخاصة على انتدابات هيئة التدريس من الجامعات الحكومية بنسبة كبيرة.
- عدم توافر أو تشغيل المعامل والورش والمستشفيات التعليمية بالصورة المناسبة.
- انخفاض مستوى بعض الطلاب الذين يتم قبولهم بالجامعات الخاصة بوجه عام.
- غياب معايير الجودة ونظام الاعتماد في بعض الجامعات الخاصة.
- عدم إعداد كوادر من الخريجين ليكونوا أعضاء هيئة تدريس.
- ضعف الاهتمام بالهدف الأساسي من إنشائها، والذي يقضي بإنشاء جامعات ذات تخصصات جديدة تخدم خطط التنمية.

الجامعات الأجنبية

أما الجامعات الأجنبية، فقد كانت الجامعة الأمريكية من أولى هذه الجامعات، حيث أنشئت عام ١٩٢٠، لتكون أهم جامعة في الوطن العربي، بعد الجامعة الأمريكية ببيروت.

وظلت الجامعة الأمريكية هي الجامعة الأجنبية الوحيدة في مصر، حتى بدأت جامعات أخرى أجنبية في الظهور منذ أواخر القرن الماضي، فأصبحت هناك: جامعة بريطانية، وألمانية، ويابانية، وفرنسية، وكندية، وروسية...إلخ.

وتتبع هذه الجامعات في مناهجها ونظمها مثيلتها في الدولة التي تنتمي إليها، وبلغتها.

ويكتنف هذا النوع من الجامعات أمورا ثلاثة مهمة:

أن رسوم الالتحاق تتجاوز عدة عشرات الألوف من الجنيهات، الأمر الذي لا يستطيعه إلا أبناء الشرائح الاجتماعية العالية، وهو ما يعني أن من لم يستطع الحصول على الخدمة التعليمية الجامعية وفقاً لقدراته العقلية والعلمية التي يمثلها إلى حد ما مجموع درجاته، يستطيع أن يحصل عليها بدرجة أفضل بما يملك من المال.

أن فرص العمل تنفتح على مصراعيها لخريجي هذه الجامعات، حيث إن الوفرة المادية التي تتوافر لها تساعدها على اختيار أفضل عناصر أعضاء هيئة التدريس، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة لجودة التعليم، هذا فضلاً عن إتقان اللغة الأجنبية التي أصبحت مسيطرة على السوق الاقتصادي، بحكم الاعتماد أكثر على الاستيراد، وضعف الإنتاج المحلي، فضلاً عن قيام الاقتصاد على الدخول الريفية، دون الإنتاجية.

الأمر الذي لا يقل خطورة عما سبق، هو الابتعاد التدريجي لشرائح المجتمع الشابة المتعلمة، عما يتصل بأصول وقواعد ومقومات الهوية العربية عامة، والمصرية خاصة.

المعاهد العليا

وتقدم المعاهد العليا تعليماً موازياً للتعليم الجامعي، لكن غلب على الكثرة الغالبة منها الطابع التطبيقي، وتتفوق المساحة التي تحتلها المعاهد العليا التابعة للقطاع الخاص على التابعة للدولة. وفضلاً عن ذلك، فإن مدة الدراسة تتراوح بين سنتين، وبين أربع وخمس سنوات.

ومن الملاحظ، غياب الوعي بالفروق النوعية بين «المعهد العالي» والجامعة؛ فكثير من كليات الجامعة كانت معاهد عليا، ثم تم تحويلها إلى كليات جامعية، حتى إن جامعة عين شمس، عندما تم إنشاؤها عام ١٩٥٠، تم ذلك بتحويل بعض المعاهد التي كانت قائمة إلى كليات جامعة، وتبرز هنا أكثر، جامعة حلوان التي كان المراد منها جامعة تكنولوجية، بتحويل كل المعاهد الفنية والتطبيقية إلى كليات، بدأت شيئاً فشيئاً تتباعد عن المهمة الخاصة بالمعاهد التقنية، لتتحول إلى النمط الجامعي التقليدي.

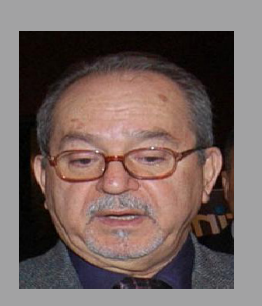
وأحياناً ما ثار طلاب هذا المعهد أو ذاك، من أجل أن يصبح المعهد «كلية»، فتمت الاستجابة إلى طلبهم، وهي الظاهرة التي أسميناها (من الترضي، إلى التردي)؛ أي أن اللهث وراء المطالبات الشعبية لاسترضائها، قد لا يكون دائماً في الصالح التعليمي، بل لربما العكس، مما يجر إلى انخفاض المستوى والجودة.

وأخيرا

فإن رصيد مصر من التعليم العالي، سواء كان من النوع الجامعي، أو المعاهد العالية، يمتد بعيدا في التاريخ، لكن مع الأسف الشديد لا ينعكس هذا على ما كان يفترض من الاستفادة والإفادة، إذ لا نستطيع أن ننكر وجود كم غير قليل من المشكلات والعراقيل، التي إن بدا أنها في معظمها تتعلق بظروف مالية، لكن ما لا يقل عن ذلك أهمية من وجهة نظرنا: تعثر السياسات وتضاربها، بل وشخصنتها في بعض الأحوال، وضعف القدرة على البصر بالذات الوطنية، من حيث جانبها المتبدي في الموروث الثقافي والمصالح القومية، أو في لغتها العربية.

وإن ما يجب أن تتركز عليه الاهتمامات، هو الوعي بما يحتله التعليم العالي من جوهرية في قضية الأمن التربوي، الذي يتمثل في مدى السلامة والصلاحية والقوة والتجدد في مجموعة مكونات النظام التربوي، سواء من حيث العناصر البشرية، أو الإدارية، أو المناهج وطرائق التعليم، وما يسود مناخ تعليمي صحي.

وفضلا عن ذلك، الوعي بأن صحة وسلامة وقوة الأمن التربوي هي السبيل الأفضل، لضمان الأمن القومي الذي ما زال البعض يراه فقط متمثلاً في العناصر المادية، من اقتصاد، وشرطة، وقوات مسلحة.



بقلم : د. إبراهيم بدران
مستشار رئيس جامعة
فيلادلفيا للعلاقات الدولية
والشؤون العلمية

حول اقتصاديات التعليم العالي ودور الجامعات الخاصة: الأردن أنموذجاً

انتشر التعليم العالي، وخاصة التعليم الجامعي في الأقطار العربية بشكل سريع للغاية خلال العقدين الماضيين، لتصل أعداد الجامعات إلى أكثر من ٧٠٠ جامعة. وبالترافق مع هذا التوسع، نشأت الجامعات الخاصة وانتشرت. فأصبحت الجامعات الخاصة في العالم العربي ظاهرة قائمة ومستقرة، بل ومتنامية من حيث أعداد الجامعات وأعداد الطلاب الجامعيين الملتحقين بها، وانتشارها من أقصى المغرب إلى أقصى المشرق. وقد خرجت هذا الجامعات مئات الآلاف من الطلاب في شتى التخصصات.

لَقَدْ كانت الانطلاقة الكبرى للجامعات الخاصة في البلاد العربية مع بداية التسعينيات من القرن الماضي. الآن وبعد مضيّ (٢٥) سنة على انطلاق التعليم الجامعي الخاص، أصبح واضحاً أن دخول القطاع الخاص حقل التعليم الجامعي يمثل تجربة ناجحة قادرة على الاستمرار ومهيئة للتطوير، وتستحق في نفس الوقت التقييم والتقويم والمساندة في إطار تطوير المنظومة الوطنية للتعليم العالي، انظر الجدول رقم (١).

والتعليم الجامعي الخاص ليس حديثاً في العالم ولا في المنطقة؛ فقد بدأت الجامعات الخاصة في لبنان في منتصف القرن التاسع عشر في الجامعة الأمريكية في بيروت عام ١٨٦٠. وبدأت جامعة القاهرة عام (١٩٠٨) كجامعة خاصة والجامعة المستنصرية في بغداد عام ١٩٦٤، إضافة إلى عدد من المعاهد وكليات المجتمع التي نشأت في أماكن مختلفة من العالم العربي وبشكل خاص في أماكالأردن في السبعينيات والثمانينيات. لقد تراجع الاهتمام بالمعاهد والكليات تحت سحر الانجذاب إلى الشهادة الجامعية من جهة ولغياب القفزات التصنيعية من جهة أخرى. وكان من الممكن أن يتعمق ويترسخ التوجه نحو المعاهد العليا المتخصصة وكليات المجتمع التطبيقية كجزء أساسي من التعليم العالي، وينمو ويتنوع ويحدث توازناً مقبولاً في خريجي التعليم العالي ولكن ذلك لم يقع. وقد أثبتت تجارب كثيرة في التعليم الأساسي (ابتدائي وثانوي) نجاحات متميزة خارج القطاع الرسمي، وإن لم تكن جميعها قطاعاً خاصاً بالمفهوم الاقتصادي الحرفي.

جدول رقم (١)

أعداد الجامعات في عدد من البلدان

(رسمية وخاصة)

البلد	عدد الجامعات	عدد الجامعات لكل مليون من السكان
الهند	٨٤٠٧	٦,٧٢
الولايات المتحدة	٥٧٥٨	١٨
الأرجنتين	١٧٠٥	٣٩,٦
اسبانيا	١٤١٥	٣٠,١
بنغلادش	١٢٦٨	٨,٦٢
اليابان	١٢٢٣	٩,٦٢
فرنسا	١٠٦٢	١٦,١
الصين	١٠٥٤	٠,٧٧
مصر	٣٨	٠,٤٣
* الأردن	٢٧	٣,٨٥
الأقطار العربية	٧٠٠	٢

التعليم والدور الحضاري

التعليم عموماً هو حق أساسي من حقوق الإنسان نصت عليه الإعلانات والمواثيق الدولية، كما تنص عليه الدساتير الوطنية. والتعليم خدمة تلتزم الدولة بتقديمها مباشرة من خلال الحكومة أو من خلال آخرين يمثلهم القطاع الأهلي أو القطاع الخاص أو المشاريع المشتركة.

وفي غايته النهائية؛ فإن التعليم يهدف إلى رفع مستوى وعي الإنسان بذاته وبالآخرين، وبحقائق الكون ومعطيات الطبيعة وأنماط العلاقات التي تحكمها، بهدف التعامل معها وتوظيفها للارتقاء بالحياة الإنسانية، من خلال الزيادة النوعية والكمية للإنتاج السلعي والخدمي والثقافي والفني والعلمي والفكري والتكنولوجي، إضافة إلى المساهمة بتطوير أو إبداع حلول للمشكلات التي تتطلبها حركة التقدم، ومواجهة الأساسيات ومتطلبات البقاء النوعي والتواؤم مع الطبيعة واستثمار إمكاناتها، وتعزيز أسباب الارتقاء العقلي والجسمي والثقافي والفني للإنسان والمجتمع.

يهدف التعليم إلى رفع مستوى وعي الإنسان بذاته وبالآخرين وبحقائق الكون ومعطيات الطبيعة وأنماط العلاقات التي تحكمها

والتعليم بهذا المعنى، هو أحد المداخل الرئيسة للحرية والمساواة والديموقراطية؛ لأنه يفتح الباب أمام الإنسان للمعرفة، ثم الاختيار الحر الواعي



المدرك، ثم اتخاذ القرار، وهو الطريق الأكثر فاعلية للقضاء على الفقر والتهميش وتخفيض البطالة وتنمية الأرياف والأطراف.

إن مقياس «مدى التعليم» تحدده المرحلة الحضارية للمجتمع الوطني والمجتمع الدولي. وباعتبار التعليم أحد الأركان الرئيسة العشرة للنهوض والارتقاء والتقدم الفردي والمجتمعي والإنساني؛ فإن التعليم من منظور حضاري هو غاية ووسيلة متجددة ومتنامية ومتفاعلة ديناميكياً مع معطيات المجتمع الوطني والإنساني لإنتاج حالة من مجتمعات إنسانية أرقى من الحالة التي تسبقها، ولتفتح أمام الفرد والمجتمع آفاق المستقبل بكل ما فيه من جدة وإبداع.

إن البلدان الأعلى على سلم التعليم هي البلدان الأكثر تقدماً. والملاحظ أن البلدان الأكثر تعليماً هي الأعلى في نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، كما هو موضح في جدول رقم (٢)، كما أن دخل الفرد يتزايد مع مستوى التعليم الذي يصل إليه.

جدول رقم (٢)

متوسط الدخل حسب مستوى التعليم

(ألف دولار)

الولايات المتحدة الأمريكية	الأردن	درجة التعليم
٨٠	١٦	دكتوراه
٦٥	١٠	ماجستير
٥٥	٩	بكالوريوس
٤٠	٧	دبلوم (٣ سنوات)
٣٧	٦	دبلوم (سنتان)
٣٥	٥	دبلوم (سنة)
٣٣	٥	ثانوية عامة
٢٣	٤	أقل من الثانوية

وهذا كله يجعل الارتقاء بالتعليم والتوسع فيه أفقياً وعمودياً طموحاً مشروعاً وغاية مقصودة للفرد وللمجتمع على حد سواء.

الأداء الاقتصادي

ومن منظور أدائي، فإن التعليم هو استثمار اقتصادي اجتماعي طويل المدى يتم فيه وبمهنية عالية راقية استثمار المال والجهد والزمن والمعرفة والعقل والخبرة والعلم والتكنولوجيا لإنتاج «أجيال متواصلة ومتداخلة من المتعلمين» المهنيين المتقدمين في تعليمهم وتعلمهم عن الأجيال التي سبقت؛ حيث تنطلق هذه الجموع

المتعلمة من الخريجين في كل ركن وكل اتجاه في الحياة تختار مواقعها وأدوارها بحرية واقتدار وجرأة ومسؤولية، وتساهم في توسيع الهيكل الاقتصادي للمجتمع أفقياً وعمودياً وزيادة ثروته المادية والمعرفية والثقافية والفنية والمهاراتية، وتعمل من خلال مساهماتها في الإنتاج بكل أنواعه على الارتقاء الاقتصادي الاجتماعي والازدهار مستندة إلى تعليمها وعلومها ومهاراتها وإبداعاتها وابتكاراتها.

يحدده مقياس «مدى التعليم»، المرحلة الحضارية للمجتمع الوطني والمجتمع الدولي

وإضافة إلى كل الجوانب العقلية والنفسية والإنسانية والسلوكية المهمة التي يبنيها التعليم والتعلم في الفرد والمؤسسة والمجتمع، فإن الاستثمار الاقتصادي والمعرفي في عمليات التعليم المستمرة والمتجددة بما في ذلك تعليم أو تعلم الكبار ينبغي أن يحقق عائدات

اقتصادية حقيقية (بالإضافة إلى العائدات الإنسانية والنفسية) تبرر مواصلة الاستثمار في هذا الاتجاه وتساعد على الاستمرار وزيادة الاستثمار.

وحين لا تتحقق العائدات الاقتصادية الاجتماعية المتوقعة، ويخفت دور التعليم في تزويد المجتمع بقيم مضافة جديدة لمختلف مفردات الإنتاج ولمفردات الحياة الإنسانية، فإن ذلك يكون علامة قوية على وجود ضعف ما في تفاعل التعليم مع القطاعات الاقتصادية الاجتماعية وإنذاراً على اختلال منظومة التعليم واقتصادياته.

> هل يتنامى الاقتصاد بمعدلات تتناسب مع الاستثمار في التعليم؟ وهل تتنامى المعرفة والمهارة الإنتاجية لدى المتعلم بما يكفي؟

إن أهمية النظر في نجاعة هذه الاقتصاديات وسلامتها أنها تعطينا مؤشراً قوياً من منظور وطني على سلامة الإدارة وحسن الحاكمية وجودة النوعية وكفاية الاستثمار في قطاع التعليم بمجمله.

إذ لا يكفي «النظر إلى التعليم من الداخل»؛ أي الاهتمام بالهندسة الداخلية لنظام التعليم. فذلك مهم وضروري ولكنه غير كافٍ أبداً؛ لأن الهدف في النهاية أن يكون التعليم محركاً للتغيير الاقتصادي الاجتماعي، وليس مجرد تحصيل فردي فقط، على أهمية ذلك.

وهذا يستدعي قراءة المرحلة الحضارية باستمرار وتصميم تفاصيل منظومة التعليم ، لتخدم المرحلة باتجاه تمكين المتعلم من إحداث التغيير في هذه المرحلة استعداداً للمستقبل، وبالتالي تمكين المجتمع من تحقيق التغيير والانتقال الآمن على طريق المستقبل الأكثر ازدهاراً؛ أي توظيف قواعد الهندسة العكسية للوصول إلى التطوير والتغيير. وهذا هو جوهر التحديث.

الأسئلة الوطنية

وإذا كانت المؤسسات التعليمية تحاول دائماً أن تحسن من أدائها الداخلي؛ أي المناهج وأساليب التعليم وجودته ونشاط الأكاديميين في البحث والتطوير، وتضع الإجابات المناسبة للأسئلة، فإن هناك أسئلة على مستوى الوطن، لا بد من التعامل معها والإجابة عنها، ومن هذه الأسئلة:

- هل انتشار التعليم لدينا (في أي مجتمع) هو على نفس درجة الانتشار في المجتمعات الأخرى، وبشكل خاص المجتمعات المتقدمة؟ وماذا يترتب على الدولة من برامج وقرارات للوصول إلى مستوى معين، وما هي الكلفة الاقتصادية لذلك؟
- هل لدينا المؤسسات التعليمية التي من شأنها تحقيق الانتشار أفقياً وعمودياً؟
- هل لدى الدولة الخدمات والنشاطات والصناعات والمهن المساندة للتعليم، لكي ترفع من كفاءته وتزيد من فاعليته؟
- هل تتزايد إبداعات وابتكارات الأفواج المتعلمّة سنة بعد سنة؟ وبالتالي يتزايد اعتماد المجتمع على نفسه سنة بعد أخرى، وجيلاً بعد جيل؟ وإذا لم يكن الحال كذلك فهل من برامج يمكن وضعها لهذه الغاية؟
- هل لدينا التنوع في التعليم والتنوّع في المؤسسات الذي يتجاوب مع متطلبات السوق، وبالتالي يزيد من مرونة الهيكل الاقتصادي وبالتالي يرفع

مـن إمكانـات التوسـع النوعـي والكمـي؟

- هل نستثمر في التعليم ما يكفي؟ أم إن استثمارنا أقل من الحد الحرج؟
- هـل يتنامـى الاقتصـاد بمعـدلات تتناسـب مـع الاسـتثمار في التعليـم؟ وهـل تتنامـى المعرفـة والمهـارة الإنتاجيـة لـدى المتعلـم بمـا يكفـي؟
- هـل تسـتطيع المؤسسـة الرسـمية مواجهـة أعبـاء الاسـتثمار منفـردة؟ أم أن التعـاون والتشـارك هـو الأفضل، وهـو الطريـق الـذي ثبتـت سـلامته في معظـم دول العالـم؟
- كيـف تسـاهم القطاعـات الأخـرى في الاسـتثمار؟ وهـل هنـاك مـبررات وعائـدات لتلـك المسـاهمات؟

وفي حقيقـة الأمـر، فـإن الـدول محـدودة الإمكانـات مثـل الكثـير مـن الـدول العربيـة والناميـة هـي أحـوج مـا تكـون لمثل هـذه القـراءات والتسـاؤلات. ذلـك أن الإشـكالية الكبرى تتمثـل في النهايـة ليـس في مجـرد التوسـع الأفقـي في التعليـم العـالي، ليشـمل أعـداداً كبـيرة ولكنهـا ضعيفـة التعليـم، وإنمـا في إنتـاج خريجـين جامعيـين، ومنتجـات جامعيـة تشـكل قيمـة مضافـة عاليـة اقتصاديـاً واجتماعيـاً وإنسـانياً.

وعـلى ضـوء ذلـك، عـلى الدولـة أن تنظـر في إشـكالية توفـير المخصصـات الماليـة والاسـتثمارات اللازمـة لهـذا القطـاع، والـتي ينبغـي أن تتعـدى الحجـم الحـرج ليحقـق التعليـم غاياتـه الكليـة. هـذا إضافـة إلى أن هنـاك الكثـير مـن العنـاصر التي يمكـن الوصول إليهـا إذا توفـرت الأمـوال والتخصيصـات اللازمـة للتعليـم النوعـي الجيـد. غـير أن عـدم وضـوح المـؤشرات الرقميـة والمعايـير الاقتصاديـة الخارجيـة في قطـاع التعليـم يـؤدي في كثـير مـن الأحيـان إلى تعـثر خطـط وبرامـج الإصـلاح والتطويـر عـلى مـدى السـنوات المتعاقبـة؛ إذ تكـون الحقيقـة في هـذه الحالـة غـير واضحـة بمـا يقنـع صاحـب القـرار بـأن يعيـد النظـر في النمـط الـذي اعتـاد السـير عليـه، سـواء مـن حيـث التمويـل أو التشريـع أو الإدارة، ويـكاد الأمـر ينطبـق عـلى الـدول العربيـة جميعهـا.

الصناعات التعليمية الداعمة

ومـن منظـور آخـر، فـإن التعليـم الحديـث عمومـاً والتعليـم العـالي عـلى وجـه الخصـوص ليـس مجـرد نقـل كلمـة أو فكـرة أو معلومـة مـن أسـتاذ إلى طالـب. وليـس مجـرد أسـتاذ وطلبـة وقاعـة محـاضرات، وإنمـا أصبـح صناعـة تقـوم عـلى صناعـات داعمـة للتجـاوب الاقتصـادي المناسـب مـع متطلبـات للتعليـم هـي في جوهرهـا منتجـات صناعيـة. وهـذه تلعـب دوراً بـارزاً في تحسـين الأداء التعليمـي مـن جانـب وفي تحسـين اقتصاديـات التعليـم مـن جانـب آخـر. فليـس مـن الممكـن تصـور تعليـم جيـد وكفـؤ واقتصـادي في أي بلـد دون أن تكـون هنـاك حزمـة مـن الصناعـات المتكاملـة تشـمل الأساسـيات التاليـة:

> ينعكس ضعف أو غياب الصناعات التعليمية الداعمة وعدم توفر المنتجات بأسعار مناسبة، بشكل سلبي على الخريجين ويؤدي إلى تناقص المردود

- صناعـة الكتـاب الـورقي والإلكـتروني (تأليفـا وترجمـة وطباعـة وتوزيعـا)
- صناعة المواد والأدوات المخبرية
- صناعة وسائل الإيضاح البسيطة والمعقدة
- صناعة النماذج المتقدمة والمعقدة
- صناعـة المـواد التعليميـة الإلكترونيـة ومراكـز التعلـم عـن البعـد

نتيجة لغياب أو ضعف هذه الصناعات التعليمية المساندة في معظم الأقطار العربية، فإن الحصول على المنتجات المطلوبة، وخاصة الكتب والمجلات العلمية والأجهزة العلمية والحقائب المختبرية من خلال الاستيراد، قد تحول إلى عبء اقتصادي جديد على المؤسسة التعليمية فحد من التوسع النوعي، وعبء على الطالب فرفع من كلفة التعليم دون عائد إضافي. وفي كثير من الأحيان، يتم إهمال هذه المنتجات او التعامل معها بمحدودية مجحفة، وهو ما يجري الآن في كثير من البلدان العربية والنامية عامة.

وبشكل إجمالي، فإن ضعف أو غياب الصناعات التعليمية الداعمة وعدم توفر المنتجات بأسعار مناسبة، ينعكس بشكل سلبي على الخريجين. وبالتالي يؤدي إلى تناقص المردود من العملية التعليمية بكاملها.

منتجات التعليم العالي

وعلى الجانب الإنساني، فإن التعليم العالي الجيد النوعية، يتوقع أن تكون له منتجات محددة وواضحة المعالم، فمن حيث المتعلمون يتوقع أن يؤدي التعليم العالي إلى نشوء (٣) مجموعات من الأفراد.

الأولى: خريجون مهنيون، يتميزون بالقدرة على التعامل مع متطلبات سوق الإنتاج وسوق العمل بثقة وجرأة وإبداع.
الثانية: علماء ومهندسون متمّيزون Prominent Scientists and Engineers في تخصصاتهم، يشار إليهم وطنيا ودوليا ليس كأساتذة ومدرسين، وإنما علماء وخبراء يشكلون مجمع العلم والتكنولوجيا الوطني National Science & Technology Tank
الثالثة: قادة رأي من مفكرين وفلاسفة ومثقفين في مجالاتهم، يكونون الطليعة في التغيير الفكري والفلسفي والحضاري للدولة.
وعلى جانب المنتجات العلمية والتكنولوجية، فإن نظام التعليم العالي يتوقع أن تكون حصيلته أربعة منتجات رئيسة:
الأول: الأبحاث العلمية والتطويرات التكنولوجية.
الثاني: الحلول للمشكلات الكبرى التي تعترض تقدم المجتمع.
الثالث: الحلول والتطويرات للقطاعات المختلفة.
الرابع: الإبداعات والابتكارات وبراءات الاختراع.

وهذه المنتجات، يتم توظيفها في مرافق الهيكل الاقتصادي الاجتماعي، مما سيضيف قوة جديدة باتجاه التقدم والارتقاء وباتجاه توسع الهيكل الاقتصادي.

في غياب بروز هذه المجموعات من الأشخاص ومن المنتجات في آن معاً، فإن التعليم يكون قد حرم المجتمع من الدور التاريخي الحضاري للتعليم، ويكون الاستثمار في التعليم اقتصادياً واجتماعياً ومالياً لم يحقق أهدافه إلا جزئياً، وإن جدوى الاستثمار آنذاك ضعيفة.

هذه الحالة هي التي نعبر عنها بعبارة «ارتباك اقتصاديات التعليم»، وقد يصل هذا الارتباك إلى تأزم هذه الاقتصاديات، أو حتى انهيارها في بعض البلدان.

اقتصاديات التعليم في الأردن

يعود التعليم العالي في الأردن إلى أكثر من (٦٠) سنة، حين تم إنشاء معاهد لتأهيل المعلمين في الخمسينيات من القرن الماضي، وفي عام ١٩٦٣ تم إنشاء أول جامعة في الأردن هي الجامعة الأردنية، وفي بداية الثمانينيات راحت كليات المجتمع تنتشر في مناطق مختلفة من المملكة إلى أن بلغ عددها أكثر من (٥٢) كلية. ومع بداية التسعينيات بدأت الجامعات الخاصة تأخذ دورها في التعليم العالي، ونحن اليوم أمام (٣١) جامعة موزعة على النحو التالي:

جامعات خاصة	جامعات رسمية	
٤	٣	إقليم الشمال
١٧	٤	إقليم الوسط
--	٣	إقليم الجنوب
٢١	١٠	المجموع

وتقدم الجامعات الرسمية والخاصة (٧٣٠) برنامجاً لدرجة البكالوريوس و(٤٨٠) برنامجاً للدراسات العليا الماجستير والدبلوم العالي والدكتوراه، وتنحصر الدكتوراه في الجامعات الرسمية، وهذه البرامج تغطي التخصصات المختلفة. أما الجامعات الخاصة، فتقدم (٢٥٠) برنامجاً لدرجة البكالوريوس و(٧٥) برنامجاً للدراسات العليا الدبلوم والماجستير.

وإذا اعتبرنا الخمسينيات من القرن العشرين بداية لمرحلة بناء المؤسسات الوطنية، والنهوض بالخدمات في الأردن وفي الأقطار العربية الأخرى، فقد شهدت الستون سنة الماضية الكثير من التطورات على المستوى الوطني والقومي والدولي أثرت تأثيراً هائلاً في قطاع التعليم العالي، الأمر الذي يستدعي الكثير من التحديث والتغيير، حتى يستطيع التعليم العالي أن يؤدي دوره المنشود. ولعل أبرز هذه التطورات يمكن إيجازها على النحو التالي:

التوسع الهائل في الطلب على التعليم العالي، حيث ارتفع عدد الطلبة الجامعيين في الأردن من بضع مئات في أوائل الستينيات من القرن العشرين إلى ما يقرب من (٣٠٠) ألف طالب عام ٢٠١٤. وارتفع العدد المناظر في الأقطار العربية من بضع مئات من الآلاف إلى أكثر من (٥،٥) مليون طالب عام ٢٠١٣.

وصول نسبة تركيز الطلبة إلى السكان في الأردن إلى مستوى جيد تماماً بالمقاييس الدولية وفي حدود (٣،٩٤٪). أما الأقطار العربية، فمتوسط التركيز فيها (١،٦٪)، وهو أقل من المتوسط الأوروبي (٣،٥٪) وأقل من المتوسط الأمريكي (٥،٤٥٪).

وبسبب النسبة العالية في التزايد السكاني (٢،٨٪ إلى ٣٪) في الأردن وفي معظم الأقطار العربية، وبسبب التضخم وارتفاع مستوى المعيشة، فقد ازدادت متطلبات توفير الاستثمارات الرأسمالية اللازمة لمرافق التعليم العالي، والتي تبلغ بالمتوسط (٧٥٠٠) دولار لكل طالب جامعي بالأسعار السائدة. وهذا الرقم يمكن أن يكون متوسطاً مقبولاً في المنطقة العربية، وذلك للجامعات التعليمية، والتي لا تنفق على البحث والتطوير إلا اليسير.



تراجع الابتعاث إلى الخارج بسبب ارتفاع كلفته، والتي وصلت سنة (٢٠١٣) إلى ما متوسطه (١٥٠) ألف دولار للحصول على الدكتوراه في أوروبا أو أمريكا، مما تسبب في نقص حاد في أعضاء هيئة التدريس بالأعداد والتخصصات والخبرات الكافية التي من شأنها أن تحافظ على النسب الصحيحة بين الطلبة والأساتذة، وتوفر الوقت والعدد من الأساتذة للبحث والتطوير الجاد، وإنتاج المنتجات الأساسية للتعليم العالي.

الطلب المتزايد على أعضاء هيئة التدريس من قبل جميع الدول العربية، وبشكل خاص الدول الخليجية التي تتوسع في التعليم العالي بسرعة كبيرة، الأمر الذي رفع من الحاجة إلى مزيد من الأكاديميين المؤهلين.

> لقد عجز التعليم العالي عند اقتصاره على الجامعات الرسمية عن مواجهة متطلبات التحديث النوعي والاكتفاء بالزيادات الكمية

اضطرار عشرات الآلاف من الطلبة، وقبل ظهور الجامعات الخاصة، للسفر إلى مختلف بلدان العالم للحصول على التعليم الجامعي، هناك بكل حسنات ذلك وسيئاته، وبكل النفقات التي يتحملها الاقتصاد الوطني.

الاستثمار في الجامعات الخاصة

لقد عجز التعليم العالي عند اقتصاره على الجامعات الرسمية عن مواجهة متطلبات التحديث النوعي، والاكتفاء بالزيادات الكمية مع تراجعات واضحة في نسبة أعداد الأساتذة إلى الطلبة، وتراجع في مؤشرات الإنفاق على البحث العلمي. وفي عين الوقت عجز المخرجات التعليمية عن إحداث القيم المضافة البارزة في الاقتصاد الوطني بالسرعة والقفزات الممكنة.

ومن هنا ومع تزايد الوعي بأهمية التنوع والخروج على النمط التقليدي، ومع التزايد المتواصل بإمكانات القطاع الخاص في الأردن، وفي المنطقة وارتفاع الرسوم الجامعية في أوروبا وأمريكا، والتمييز بين رسوم الطلبة المواطنين والطلبة الوافدين هناك، أصبح الانتقال باتجاه التعليم العالي غير الحكومي شيئاً طبيعياً، بل ويمثل الحل الممكن لهذه الأزمة. يضاف إلى ذلك القيود التي تم فرضها على قبول الطلبة في الجامعات الأمريكية والأوروبية والقيود على الانتقال والسفر والأجواء غير الصديقة التي سادت نصف الكرة الغربي في أعقاب أحداث أيلول ٢٠٠١ الأمر الذي أعطى فرصة لزيادة الطلب المحلي على التعليم الجامعي في جميع الأقطار العربية بدون استثناء.

وكان التعليم الخاص هو الإجابة الوحيدة الممكنة. ولا بد من التأكيد هنا على أن مفهوم الجامعات الخاصة Private Universitiesلا يعني بالضرورة وبالحصر أن الجامعة مملوكة للقطاع الخاص بالمفهوم الاقتصادي، وإنما يمكن أن تكون الجامعة مملوكة لمنظمات المجتمع المدني أو القطاع الخاص، أو شراكة بينهما، أو مشروعاً مشتركاً مع الحكومة أو الإدارة المحلية أو البلديات. ومن هنا، فإن عبارة جامعات أهلية أو جامعات مستقلة Independent هي أفضل من جامعات خاصة. هذا مع العلم، أن تعبير خاصة Private مستعمل في الأدبيات العالمية.

إن تأكيد الإدارة الحكومية على ربط الجامعة الأهلية أو الخاصة بالقطاع الخاص بمفهوم الأرباح والأعمال Business لم يعط الفرصة الصحيحة الحيادية، لأن يجري

التفكير في التعليم العالي الأهلي أو اللاحكومي تفكيراً موضوعياً ومرناً وإبداعياً، باعتباره جزءاً من منظومة التعليم الوطنية قادراً على المساهمة في حل كثير من المشكلات التي لا يزال يعاني منها قطاع التعليم العالي حتى الآن. وبالتالي، لم تنشأ العلاقات بين الدولة والجامعات الخاصة على أسس من الشراكة والابتكار والتوافق لتعظيم المنفعة الوطنية الدائمة من الأرباح التي يمكن أن تحققها تلك الجامعات، وإنما النظر إلى الجامعات الخاصة من منظور إداري اعتيادي كأية مؤسسة أعمال.

كل هذا جعل الإمكانات في تخصيص الأموال من الدولة فقط، مسألة غير ممكنة. والدولة في حقيقة الأمر، غير قادرة على تمويل التعليم الجامعي النوعي مجاناً، سواء ما يتعلق بالاستثمارات الرأسمالية اللازمة للمحافظة على النوعية او الاستثمارات التشغيلية.

فبينما تبلغ متوسط الكلفة الاقتصادية للطالب الجامعي في الأردن ٤٥٠٠ دولار سنوياً؛ أي ما يعادل ٩٠ ٪ من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي لعام ٢٠١٣ بالقوة الشرائية للدينار، نجد أن الارتقاء بالنوعية إلى المستوى المناظر في الدول الصناعية يتطلب الارتفاع بهذه الكلفة إلى (٢) أو (٣) أو (٤) أضعاف هذا المبلغ أو أكثر من ذلك؛ أي (١٠) و(١٥) و(٢٠) و(٣٠) ألف دولار، وهي مستويات مرهقة للغاية، إذا استمر نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي متواضع النمو. وهذا يعني أن الإنفاق على التعليم الجامعي النوعي وبمستوى الدول المتقدمة، سيقفز إلى ٢٠٪ من الناتج المحلي الإجمالي في الأردن وغيرها من الأقطار العربية، وهو أمر لا يمكن تحقيقه، ولا تستطيع القطاعات مجتمعة أن تقوم به.

ومن هنا، فإن انتقال التعليم إلى خارج حلبة القطاع العام أي القطاع الأهلي والخاص والمشترك، كان ولا يزال وسيبقى ضرورة ومصلحة وطنية موضوعية، ليس من جانب المستثمرين أو القطاع الخاص بهذا المفهوم، وإنما من جانب الدولة؛ إذ إنه ليس للدولة بديل آخر إلا تعليم الطلبة الجامعيين في الخارج. وهذا خيار تكتنفه صعوبات مالية واقتصادية وسياسية هائلة عدا عن خطأ وخطر وخطل مثل هذا التوجه، حتى لو كان من الممكن تنفيذه عملياً.

الخروج من الأزمة

ليس هناك من شك في أن التعليم العالي في الأقطار العربية، يعاني من أزمة معقدة؛ تتلخص بتواضع النوعية وضآلة المردود الاقتصادي الاجتماعي وعدم اكتمال المنتجات المتوقعة، وفي نفس الوقت صعوبة توفير الاستثمارات اللازمة وبطالة الخريجين الجامعيين المرتفعة.

> الدولة في حقيقة الأمر، غير قادرة على تمويل التعليم الجامعي النوعي مجاناً، سواء ما يتعلق بالاستثمارات الرأسمالية أو الاستثمارات التشغيلية

إن الخروج من الأزمة يقتضي العمل على محورين اثنين وبشكل متزامن؛

الأول: المحور الاقتصادي

الثاني: المحور التعليمي

ففي الجانب الاقتصادي، تبرز مسألة تصنيع الاقتصاد الوطني والانتقال من اقتصاد ما قبل الصناعة (زراعة وتجارة ووساطة وأعمال بسيطة) إلى الاقتصاد

الصناعي القادر على استيعاب الخريجين الجامعيين من جهة، والقادر على التفاعل مع مدخلات العلم والتكنولوجيا والإبداع؛ من جهة ثانية، تبرز كنقطة محورية ومركزية وشرط من شروط الخروج من الأزمة. والأمثلة من الهند والصين والبرازيل دليل ساطع على أن التحول الصناعي هو الذي فتح الباب أمام التعليم العالي، لأن يقوم بدوره الاقتصادي الاجتماعي.

وهذا يتطلب تنويع المؤسسات الاقتصادية والدخول في الشراكات المتنوعة وتشجيع الادخار على جميع المستويات، ليعاد استثمار المدخرات مرة ثانية. وهذا بدوره يتطلب من جميع القطاعات وبتوجيه من الدولة إنشاء صناديق الاستثمار والوقفيات والصناديق الإدخارية لتمويل المشاريع، ومنها مشاريع التعليم العالي. كما أن الشراكة الذكية بين القطاعات الأربعة القطاع العام والقطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني والتعاونيات والقطاع الأكاديمي، من شأنها أن تتيح للجهود الاقتصادية التنامي المضطرد.

وعلى المحور التعليمي، فلا بد من إصلاح التعليم الأساسي والعمل على ترشيد الالتحاق بالجامعات، وتقليص الأعداد مقابل التوسع الكبير في التعليم التكنولوجي التطبيقي، والتوسع في إنشاء المعاهد العليا المتخصصة، وبالتعاون مع القطاعات الاقتصادية المختلفة. كما أن إنشاء مراكز الأبحاث العلمية والتطويرات التكنولوجية، ليعمل فيها الباحثون على مختلف المستويات ويقدموا للقطاعات الاقتصادية الأفكار الإبداعية والحلول للمشكلات ومفردات التطوير هو جزء مكمل للعمل العلمي البحثي. وهنا يمكن للجامعات بالتشارك مع الحكومة والشركات أن تتوسع في برامج الحاضنات التكنولوجية والمتنزهات العلمية، حتى تتيح الفرصة للمشاريع الريادية، أن تتنامى بسرعة وتحمل معها قيما مضافة عالية.

إن كل جزئية من المنظومة العلمية التعليمية والمنظومة الاقتصادية هي مجال للاستثمار المشترك بين جميع القطاعات، وهي مجال خصب للشراكات الذكية على المستوى الوطني والعربي والدولي. وإذاك يعود للتعليم العالي توازنه ونجاعته ويتحول إلى قوة دافعة فعالة للنهوض والتقدم.


صدر حديثا
معاذ بني عامر
الجسد والوجود
العتبة المقدسة
مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث
المركز الثقافي العربي

الدكتور الأردني وليد المعاني لمجلة «ذوات»:

جامعاتنا ليست إلا مدارس كبيرة تمنح «شهادات العلم السريع»

حاورته: منى شكري

أكد الدكتور الأردني وليد المعاني، أن التعليم العام العربي يعاني من مشاكل عديدة تتعلق بالمستوى وبالمحتوى؛ إذ هناك الكثير من الحشو والكثير من المادة التي ليس لها أي أثر في التكوين.

المعاني، وهو طبيب في علم الجراحة والأعصاب، يحاول تشخيص سبب ضعف نوعية التعليم العام بالحديث عن مدخلات الجامعة، وهي مخرجات المدارس مبيناً في حواره مع مجلة «ذوات» أن المعلمين أصبحوا موظفين هدفهم الرضى الوظيفي بما يعنيه ذلك من الرغبة في الحصول على مردود مالي كاف، كيفما كان وأينما كان؛ فكثيرون منهم يعملون في مراكز خارج مدارسهم، يعلمون الطلبة ما كان يجب عليهم أن يفعلوه داخل المدرسة.

وبين المعاني، أن نسب المتعطلين من أصحاب الشهادات العليا «مرتفع»، منوها إلى أن نسب التعطل أعلى ما تكون في الحقول التربوية والاجتماعية وتليها الحقول الهندسية.

ورأى رئيس الجامعة الأردنية الأسبق، أن تشكيل فكر الطالب في ظل تربية جيدة يقتضي بيئة جامعية متسامحة، تتيح النقاش والسماع للرأي الآخر دون عواقب، وهي غير متوفرة في كثير من الأحيان.

وأضاف المعاني، الذي تولى عدداً من المناصب منها وزيراً للصحة، ووزيراً للتعليم العالي، ووزيراً للتربية والتعليم، أن الأستاذ الجامعي الذي عُيّن بدون تحقيق شروط الكفاية والقدرة، وساعده على الولوج للجامعة مجتمع لا يفرق بين الغث والسمين، هذا الأستاذ لن يكون قادراً على الانتقال بالوعي الطلابي الأكاديمي والمجتمعي إلى آفاق أعلى لا يعرفها هو.

وأردف أنه لا يمكن مطالبة هؤلاء بإنتاج طلبة أحسن منهم، ففاقد الشيء لا يعطيه. لقد عبثت الإدارات الجامعية بالأنظمة الحاكمة للتعيين وطوعتها لخدمة أغراضها، وبالتالي انعكس هذا مردوداً سيئاً على مستوى الطلبة. منوهاً إلى أنه تحدث غير مرة أنه قد ولج إلى الجامعات أشخاص ما كان يجب أن يدخلوا من بواباتها، ناهيك عن التعيين فيها. وبالتالي، فإن طالب الجامعة لا يختلف كثيراً عن



طالب المدرسة، وهناك من يقول، إن جامعاتنا «ليست إلا مدارس كبيرة».

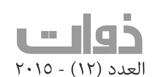
ولا يخفي المعاني أننا في العالم العربي، نعاني من مشكلة في التعليم العالي، حيث اقتصرت الجامعات على قضية التدريس فقط، ونسيت أنها حاضنات للتطور العلمي ومختبرات للإبداع الفكري الإنساني. فلا بحث علمياً ولا اختراعات ولا تطور فكرياً. لافتاً إلى أن الحكومات العربية «أقترت على جامعاتها في مجال التمويل وتوفير البيئة الصالحة للمبدعين؛ فهجر الأساتذة الجيدون جامعاتهم».

وأمام هذا الواقع، يتساءل المعاني، لماذا نستغرب عدم ظهور جامعاتنا – التي اتفقنا أن غالبيتها مدارس ثانوية كبيرة – في المراتب المتقدمة للتصنيفات العالمية؟! إذ تحاول بعض الجامعات الإيحاء بأن لها تراتيب متقدمة، وذلك باستحضار تصنيفات جديدة تسوقها للمتابعين، حيث تلمع صورة الجامعة وإدارييها على «منجزاتهم». ولكن لو كان الأمر متعلقاً بتصنيف شانغهاي أو تصنيف جريدة التايمز اللندنية، فإن الأمر لا يظهر هناك إلاّ بعض الجامعات العربية، لا تتعدى أصابع اليد «على استحياء وفي مراكز متأخرة».

وأكد على ضرورة منع «دكاكين الشهادات» من العمل ومحاسبة أصحابها، فبإمكان عضو هيئة التدريس أن يمنع شراء هذه الشهادات عن طريق تأكده – ما دام هو المشرف – من أن المادة العلمية هي للطالب وليس لغيره، ولكن وفي حقيقة الأمر، فإن بعض أعضاء هيئة التدريس ضالعون في هذه التجارة، أو يتغاضون عما يباع في هذه الدكاكين.

وبيّن المعاني، أن الجامعات الخاصة هي «شركات ربحية بامتياز»، وهي عكس الكثير من الجامعات الخاصة غير الربحية في العالم الغربي. إلاّ أن وجود جامعات خاصة «ليس بالأمر السيئ»، إن تم ضبط إيقاعها من خلال هيئات الاعتماد وضمان الجودة، وهي قادرة على التطور في الطريق الصحيح.

غير أن المشكلة الأساسية في الجامعات الخاصة العربية، وفق المعاني، هي تحكم صاحب المال في القرار الأكاديمي، بل قد يبلغ الأمر درجة أن يكون صاحب المال هو صاحب القرار الأكاديمي الحقيقي، وأن تكون الإدارة الجامعية هي صورة فقط لتحقيق المتطلبات اللازمة من الهيئات الناظمة.



*** هل ترى أن أسس القبول الحالية في الجامعات الحكومية تحقق عدالة الفرص للطلبة، وهل ما زالت مبررات الاستثناءات مقبولة؟ وما هي إيجابياتها وسلبياتها؟**

في رأيي أن الأسس الحالية وفي ظل الواقع التعليمي متوازنة وعادلة، إذ إن هناك تباينًا واضحًا وملموسًا في المستويات التعليمية للطلبة حسب المنطقة الجغرافية، حيث إن المستوى يتدنى كلما ابتعدنا عن العاصمة مثلاً. يظهر هذا التباين بشكل جليّ في البنية التحتية للمدارس وفي التجهيزات المدرسية، وفي توفر المعلمين ونوعيتهم. لقد انعكس هذا التباين على التحصيل العلمي وعلى قدرات الطلبة في تلك المناطق على تحقيق المستوى العلمي اللازم، لا بل النجاح في الامتحانات العامة. وبالتالي، فإن وجود ميكانيكيات للتعامل مع هذا الخلل ضرورة من أجل تحقيق العدالة. ويمكن حين تحقيق الظروف التعليمية المتماثلة للجميع أن تلغى هذه الميكانيكيات لانتفاء الغرض من وجودها.

سبب تخلف التعليم العالي، ليس استعمال اللغات الأجنبية، وإنما التدريس السيئ والبيئة التعليمية البحثية السيئة والإدارات الجامعية التي نسيت سبب وجودها

* كيف تنظر إلى مقترح امتحان القبول الجامعي من الناحية العملية، وهل يصلح بديلاً عن امتحان الشهادة الثانوية «التوجيهي»؟

إنني أعارض هذا المقترح تماماً، ليس لأن المقترح غير جيد أو غير جدير بالاهتمام، ولكن لاعتقادي الراسخ بأنه لن يكون عملياً؛ فالامتحان المقترح سوف تشوبه العوامل والتدخلات الشخصية لصالح الفئات الضاغطة والمؤثرة، والتي ستفرض تمايزاً ضد مصلحة المواطن العادي. أما إن كان الامتحان المعني هو امتحان كتابي، فلماذا إذن، لا نعدل امتحان الثانوية العامة ليخدم هذا الغرض، حيث يكون قادراً على تحديد القدرات الموجودة لدى الطلبة والمؤهلة للالتحاق بالجامعة؟

*** لا شك أن النموذج الغربي في القبول الجامعي أثبت نجاحه، متى يمكن أن نمتلك ما يؤهلنا لتطبيقه في المنطقة العربية؟ أم إن المسألة تتعلق بخصوصية كل دولة وظروفها الموضوعية؟**



أتفق معك، الأمر لا يتعلق بالخصوصيات المتعلقة بكل دولة، وإنما بالنضوج المجتمعي والثقافة المجتمعية. نحن نحب المساومة والضغوط والواسطة، وهي أمور تتنافى مع ما تتحدثين عنه من الشفافية المطلقة العادلة، والتي لا يختلف عليها اثنان.

عبثت الإدارات الجامعية بالأنظمة الحاكمة للتعيين وطوعتها لخدمة أغراضها، وبالتالي انعكس هذا مردوداً سيئاً على مستوى الطلبة

*** تباينت نسبة المتعطلين الأردنيين حسب المستوى التعليمي والجنس، حيث بلغت نسبة المتعطلين الذكور من حملة البكالوريوس فأعلى ٢٤،١٪ مقابل ٧٦،١٪ للإناث، وفق إحصاءات دائرة الإحصاءات العامة الأردنية للربع الأخير من العام الماضي، ما تعليقك على النسبة الكبيرة للمتعطلات، وما الذي يعوق استثمار قدرات المرأة بعد دراستها لفترة تزيد على ستة عشر عاما؟**

لدي أرقام العام ٢٠١١، وهي ١٢٪ و٢٥٪ نسب المتعطلين عن العمل من حاملي درجة البكالوريوس للذكور والإناث على التوالي، وهي نسب مرتفعة للطرفين وخاصة الإناث؛ وهي كذلك ٨٪ و٢٠٪ على التوالي لحاملي درجة الدبلوم. ولكن عند تحليل نسب المتعطلين وبيان الحقول أو المجالات التي يعملون بها، تجد أن نسب التعطل أعلى ما تكون في الحقول التربوية والاجتماعية وتليها الحقول الهندسية. إن اتجاه المرأة للتخصص في الأمور التربوية والإنسانية، يعكس نظرة مجتمعية، تعتقد بأن العلوم التربوية والإنسانية تتيح حيزاً أنثوياً بحتاً (كما في مدارس الإناث).

*** كيف يمكن أن تسهم الجامعات في صياغة وتشكيل عقل الطالب الفكري وتشذيبه، وما الدور الذي يضطلع به التعليم العالي في ضخ الوعي بين الطلبة على كافة الأصعدة، خاصة في ظل تصاعد العنف في الجامعات؟**

لا أدري إن كان بإمكان الجامعات العربية صياغة وتشكيل العقل الطلابي فكرياً أو تشذيبه. نحن ننسى أن الطالب العربي وصل للجامعة متشكلاً ومتقمصاً البيئة المنزلية والمدرسية، وقد تم إشباعه بمعتقدات وطرائق تفكير من والديه ومعلميه. إن التربية المنزلية وحدها هي الأساس في تشكيل وتكوين منظومة القيم لدى الطفل، وعلى هذه المنظومة يبنى كل شيء. فمن تربى صادقاً، سيبقى كذلك، ومن تربى أميناً سيبقى أميناً. من تم زرع حب العمل فيه، وحب الوطن فيه، وحب الإنسانية وعمل الخير فيه سيبقى كذلك، إن ذهب لجامعة أم لم يذهب. ولكن تشكيل الفكر في ظل تربية جيدة يقتضي بيئة جامعية متسامحة تتيح النقاش والسماع للرأي الآخر دون عواقب، وهو غير متوفرة في كثير من الأحيان.

*** بِمَ يختلف طالب الجامعة عن المدرسة، إن كان عضو هيئة التدريس يلقن الطلبة ويمنعهم من الأسئلة مثلاً، وما هي الشروط الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية، ليرفد المجتمعات بطلبة على قدر من الانفتاح على الآخر وعلى مستوى من الوعي السياسي والديني والفني والأدبي؟**

هذه معضلة حقيقية؛ فالأستاذ الجامعي الذي عين بدون تحقيق شروط الكفاية والقدرة، وساعده على الولوج للجامعة مجتمع لا يفرق بين الغث والسمين، هذا الأستاذ لن يكون قادراً على الانتقال بالوعي الطلابي الأكاديمي والمجتمعي إلى آفاق أعلى لا يعرفها هو. لا يمكن مطالبة هؤلاء بإنتاج طلبة أحسن منهم؛ ففاقد الشيء لا يعطيه. لقد عبثت الإدارات الجامعية بالأنظمة الحاكمة للتعيين، وطوعتها لخدمة أغراضها، وبالتالي انعكس هذا مردوداً سيئاً على مستوى الطلبة. لقد قلت وفي أكثر من مرة أنه قد ولج إلى الجامعات أشخاص ما كان يجب أن يدخلوا من بواباتها، ناهيك عن التعيين فيها. وبالتالي، فإن طالب الجامعة لا يختلف كثيراً عن طالب المدرسة، وهناك من يقول، إن جامعاتنا ليست إلا مدارس كبيرة.

*** عطفاً على ما سبق، المتتبع للمشهد التعليمي وما طاله من تردٍّ يلحظ تبادل اللوم والاتهامات بين التعليم المدرسي والجامعي، على اعتبار أن مدخلات المدرسة هي مخرجات الجامعة والعكس، ما السبيل للخروج من هذا المأزق وما**

دور الجامعة في تهيئة الطلبة وإعدادهم وتمكينهم، خصوصا أنهم اجتازوا المرحلة الثانوية ويفترض أنهم مُلمّون بالأساسيات التعليمية والمهارات المختلفة؟

مرة أخرى، فإن التعليم العام يعاني من مشاكل عديدة تتعلق بالمستوى وتتعلق بالمحتوى. هناك الكثير من الحشو والكثير من المادة التي ليس لها أي أثر في التكوين. المعلمون أصبحوا موظفين هدفهم الرضى الوظيفي بما يعنيه ذلك من الرغبة في الحصول على مردود مالي كاف كيفما كان وأينما كان، فكثيرون منهم يعملون في مراكز خارج مدارسهم يعلمون الطلبة ما كان يجب عليهم أن يفعلوه داخل المدرسة. تستقطب المدارس الخاصة المعلمين الجيدين وتدفع لهم، ويبقى بعضهم في المدارس العامة، ولكن الغالبية تفتقر للأساليب الحديثة في التدريس. فإن أضيف لهذا مناهج عفا عليها الزمن أدركنا ما هو المستوى الحقيقي لكمّ كبير من الطلبة. بعض الطلبة في نهاية المرحلة الابتدائية غير قادرين على القراءة أو الكتابة.

*** يرى كثيرون أن ثمة تواضعاً عاماً في مستوى الأستاذ الجامعي بالمقارنة مع الأجيال السابقة نتيجة حصول كثيرين على شهادات علمية «ملفقة»، عن طريق الرشوة أو الواسطة، وبطرق أخرى ملتوية في إعداد شهادات الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقية، كما ظهر في قضايا كثيرة، هل نحن أمام ظاهرة؟ وكيف يمكن، برأيك، القضاء عليها أو منع حصولها؟**

للشهادات العليا بريق، وتحقق لحامليها وظائف ذات مردود مالي جيد، وتوفر لهم نافذة يقفزون عبرها للجامعات. الشهادات تباع وتشترى في كل دول العالم، وهي ظاهرة عالمية لم تستثننا. غير أن الواجب الحد منها، وهذا يقع على عاتق الجهات الناظمة للتعليم العالي في الدولة المعنية. يجب على هذه الجهات منع «شهادات العلم السريع» على وزن وجبات الطعام السريعة، ويكون ذلك بمنع الجامعات من ذلك والرقابة عليها، وعدم التوسع في فتح الجامعات، والتأكد من مستوى هذه

> طالب الجامعة لا يختلف كثيراً عن طالب المدرسة، وهناك من يقول إن جامعاتنا ليست إلا مدارس كبيرة

الجامعات عبر هيئات ضمان الجودة. يجب منع «دكاكين الشهادات» من العمل ومحاسبة أصحابها. مرة أخرى، أقول إن بإمكان عضو هيئة التدريس أن يمنع شراء هذه الشهادات عن طريق تأكده - ما دام هو المشرف - من أن المادة العلمية هي للطالب وليس لغيره، ولكن وفي حقيقة الأمر، فإن بعض أعضاء هيئة التدريس ضالعون في هذه التجارة، أو يتغاضون عما يباع في هذه الدكاكين.

*** تتسم المنطقة العربية بأنها شابة بامتياز، غير أن معدل البطالة الأعلى بين الشباب، والنسبة الأعلى في البطالة من نصيب أصحاب الشهادات العليا، حيث تبلغ نسبة البطالة في العالم العربي نحو ١٦٪، فيما تصل بين صفوف الشباب ٢٧٪، أي أكثر من ثلثيهم حملة شهادات عليا، ما تفسيرك لذلك؟ وما الطريق إلى علاج هذه المعضلة؟**

لا يمكن حل هذا الأمر إلا بالتنمية الاقتصادية القادرة على استيعاب الخريجين من ناحية، وتوجيه مخرجات التعليم وربطها بسوق العمل من ناحية أخرى. يقتضي هذا الأمر تخطيطاً من الدولة لإغلاق التخصصات التي لا تجد لها سوقاً، والتوسع في تلك التخصصات المطلوبة. ويقتضي كذلك تعاوناً كبيراً من القطاع الخاص الذي يجب عليه أن ينخرط في عملية التنمية بصورة مختلفة عما يتم الآن.

*** كيف تقيم تجربة الجامعات الخاصة وما قدمته للتعليم العالي؟ وهل ترى أنها قادرة على الاستمرار ومهيأة للتطوير بعيداً عن حسابات الربحية؟**

الجامعات الخاصة هي شركات ربحية بامتياز، وهي عكس الكثير من الجامعات الخاصة غير الربحية في العالم الغربي. إلاّ أن وجود جامعات خاصة ليس بالأمر السيئ، إن تم ضبط ايقاعها من خلال هيئات الاعتماد وضمان الجودة، وهي قادرة على التطور في الطريق الصحيح. غير أن المشكلة الأساسية في الجامعات الخاصة العربية هي تحكم صاحب المال في القرار الأكاديمي، بل قد يبلغ الأمر درجة أن يكون صاحب المال هو صاحب القرار الأكاديمي الحقيقي،

وأن تكون الإدارة الجامعية هي صورة فقط لتحقيق المتطلبات اللازمة من الهيئات الناظمة.

*** كيف ترى أثر مركزية القرار في ما يخص الجامعات في الدول العربية على عناصر العملية التربوية وسائر الأمور المرتبطة بالعمل الأكاديمي، وهل تتفق مع الرأي القائل إن «الرقابة الممارسة على الجامعات تضيق من الحرية الأكاديمية وتحد من الإبداع»؟**

لا أعتقد أن هناك تدخلاً في عناصر العملية التربوية من قبل جهات خارجها، غير أن بعض هذه الجهات قد تتدخل في ما يجري داخل الجامعات خاصة في الدول التي تعتمد نظام حزب واحد، أو الدول التي لا توجد فيها ممارسات للعمل السياسي أو الديموقراطي. لابد هنا من التطرق للإدارات الجامعية التي قد تتدخل في ما يجري عن طريق مخالفة آراء الهيئة التدريسية في شؤون أكاديمية هم أدرى بها.

*** هل تعين مؤسسات التعليم العالي، بنظرك، الأستاذ الكفؤ من ناحية مستوى الشهادة التي يحملها، وتمكنه من استراتيجيات التدريس التي تتطلبها المقررات التي يدرّسها، وقدراته في إدارة العملية التعليمية-التعلمية في قاعة التدريس، وقيامه بالدراسات والأبحاث ضمن الأخلاقيات الأكاديمية، أم تكتفي هذه المؤسسات باسم الشهادة التي يحملها؟**

أعتقد بوجود النوعين من الأساتذة، وهناك تباين في هذه الممارسات بين دولة وأخرى؛ هناك جامعات لا تتوانى عن تطبيق الممارسات الفضلى في عملية التعيين، وتقوم بعمليات مبرمجة لتقييم عضو هيئة التدريس ضمن أنظمة فعالة، ولا تتوانى عن اتخاذ إجراءات لتصحيح الوضع، إن حاد عن الطريق الصحيح. هناك جامعات تتبع آخر مستجدات العلم وتعمل على توفير البيئة العلمية الصحيح. غير أنه من المؤسف القول، إنه ونتيجة للأعداد غير المعقولة من الملتحقين في الجامعات من الطلبة فإن ما يتوفر لهم من أساتذة أو بيئة تعليمية لا يفي بالغرض، وليس أدل على ذلك من تدني نسبة الأساتذة للطلبة. وحتى لو كانت النسبة غير مختلة، فإن نوعية الأستاذ ليست بالنوعية المرادة أو المطلوبة.

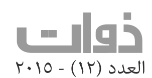
> بعض أعضاء هيئة التدريس ضالعون في تجارة الشهادات، أو يتغاضون عما يباع في هذه «الدكاكين»

*** تبلغ نسبة الذين يهاجرون من حملة الشهادات العليا في الدول العربية إلى الغرب نحو ١٥٪، كيف تفسر عدم محاولة أية دولة عربية التخفيف من العوامل الدافعة للهجرة، أو لاسترداد هذه العقول من أوروبا وأمريكا؟**

أسباب الهجرة كثيرة ومتداخلة، بعضها من السهل التعامل معه، والبعض الآخر يشكل معضلات حقيقية لصانعي القرار. فالظروف الاقتصادية تشكل هاجساً كبيراً يدفع للهجرة. غير أن أموراً أخرى تتعلق بتوفر البيئة المناسبة للإبداع الأكاديمي قد تأخذ حيزاً أكبر في تفكير العديدين. إن غياب العدالة والشفافية في شغل المناصب والوظائف أو حتى الفرص، قد يكون من العوامل التي تدفع بالكثيرين للبحث عن بيئة يكون للمبدع فيها تقدير أكبر. أما استرداد العقول، فيكون بتوفير البيئة الملائمة لهم وتوفير الإمكانات التي تساعدهم على الإبداع وتوفير العدالة والشفافية في مجتمعاتهم، وإعطائهم الحرية العلمية والأكاديمية الضرورية للتفكير والإبداع.

*** بالرغم من الطاقات البشرية والمادية في الوطن العربي، لم تستطع ٢٢ دولة عربية وثلاثمئة مليون نسمة، أن يحجزوا لهم مكانة في تصنيف «شانغهاي» لأهم ٥٠٠ جامعة في العالم، إذ كان الحضور العربي لعام ٢٠١٤ ضئيلاً، حيث اقتصر على خمس**

> على الجهات الناظمة للتعليم العالي منع «شهادات العلم السريع» على وزن وجبات الطعام السريعة، وذلك بمنع الجامعات من ذلك والرقابة عليها



جامعـات، أربـع مـن المملكـة العربيـة السـعودية وواحـدة مـن مـصر وفي مراتـب متأخـرة، هـل نعـاني أزمـة جامعـات عربيـة؟

طبعـا، نحـن نعـاني مـن مشـكلة، لقـد اقتصرنـا في جامعاتنـا عـلى قضيـة التدريـس فقـط، ونسـينا أن الجامعـات حاضنـات للتطـور العلمـي ومختـبرات للإبـداع الفكـري الإنسـاني. فـلا بحـث علميـا ولا اختراعـات ولا تطـور فكريـا. لقـد أقـترت الحكومـات العربيـة عـلى جامعاتهـا في مجـال التمويـل وتوفـير البيئـة الصالحـة للمبدعـين، فهجـر الأسـاتذة الجيـدون جامعاتهـم. فلمـاذا نسـتغرب عـدم ظهـور جامعاتنـا - الـتي اتفقنـا أن غالبيتهـا مـدارس ثانويـة كبـيرة - في المراتـب المتقدمـة للتصنيفـات العالميـة. تحـاول بعـض الجامعـات الإيحـاء بـأن لهـا تراتيـب متقدمـة، وذلـك باسـتحضار تصنيفـات جديـدة تسـوقها للمتابعـين، حيـث تلمـع صـورة الجامعـة وإدارييهـا عـلى «منجزاتهـم». ولكـن لـو كان الأمـر متعلقـاً بتصنيـف شـانغهاي أو تصنيـف جريـدة التايمـز اللندنيـة، فـإن الأمـر كمـا تقولـين، لا يظهـر هنـاك إلاّ بعـض الجامعـات، عـلى اسـتحياء وفي مراكـز متأخـرة.

*** هـل تعتقـد أن الدعـوة لتعريـب التعليـم الجامعـي عمليـة، أسـوة بمعظـم الجامعـات العالميـة الـتي تـدرس بلغتهـا الأم، خصوصـاً أن دعـاة هـذا التوجـه يقولـون إن عـشرات السـنوات مـن التعليـم باللغـات الأجنبيـة لـم تنجـح في الارتقـاء بجامعاتنـا إلى العالميـة الـتي بـشر بهـا دعـاة التغريـب؟**

يحـاول دعـاة التعريـب إرجـاع أسـباب الـتردي إلى عـدم التدريـس باللغـة الأم. أود هنـا أن أسـتفسر عـن عـدد الجامعـات العربيـة الـتي لا تـدرس مسـتخدمة اللغـة الأم؟ وفي أي تخصـص؟. كل التخصصـات الإنسـانية والاجتماعيـة تـدرس باللغـة العربيـة. وفيمـا عـدا بعـض الكليـات العلميـة والطبيـة، والـتي يسـتخدم فيهـا خليـط بـين اللغـة العربيـة والأجنبيـة، فـلا توجـد كليـات يتـم التحـدث فيهـا تمامـا باللغـات الأجنبيـة. كنـت دومـا أقـول للداعـين بتعريـب الطـب مثـلاً، كيـف سـتوفرون لي كل المجـلات العلميـة الـتي تصـدر شـهرياً في جميـع أصقـاع الأرض، والـتي أسـتطيع أن أطلـع عليهـا بلحظـة باللغـة الـتي كتبـت بهـا؟ كيـف سـتوفرون لي المراجـع العلميـة الرصينـة باللغـة العربيـة؟ إن سـبب التخلـف ليـس اسـتعمال اللغـات الأجنبيـة، وإنمـا هـو تدريسـنا السـيئ وبيئتنـا التعليميـة، البحثيـة السـيئة والإدارات الجامعيـة الـتي نسـيت سـبب وجودهـا عـلى قمـم المؤسسـات التعليميـة فلـم تعـر الأهـداف الحقيقيـة لوجـود الجامعـات أي اهتمـام وتركتهـا لتصـل إلى مـا وصلـت إليـه. ولكـن يمكـن اسـتخدام اللغـة الأم، إن تـم توفـير كل العنـاصر اللازمـة لعمليـة التدريـس والبحـث العلمـي والإبـداع.



بيبليوغرافيا

١. «تمويل التعليم العالي واقتصادياته- نظرة معاصرة»، بسام مصطفى العمري، وائل للنشر والتوزيع، ٢٠١٤

٢. «ضبط الجودة والكلفة في التعليم العالي»، ويليام ف.ماسي، العبيكان للنشر والتوزيع، ٢٠١٤

٣. «إدارة التعليم العالي والشؤون الطلابية»، نبيلة الكندري، الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠١٣

٤. «قيادة مؤسسات التعليم العالي»، نور الدين محمد إبراهيم، العربية للعلوم ناشرون، ٢٠١٣

٥. «تطوير التعليم العالي في ظل النهضة العربية المعاصرة»، محمد نبيل جامع، الجامعة الجديدة للطبع والنشر والتوزيع، ٢٠١٣

٦. «اختراق البرج العاجي: قراءة التحولات الجيوسياسية والتأثير الأيدلوجي في بنية وسياسة التعليم العالي السعودي»، محمد عبدالله الخازم، طوى للنشر والإعلام، ٢٠١٣

٧. «تحسين فاعلية مؤسسات التعليم العالى باستخدام التكنولوجيا؛ رؤية مستقبلية»، مجدي عبد الوهاب قاسم وصفاء أحمد شحاتة ورشا خفاجي، الفكر العربي، ٢٠١٣

٨. «مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية»، رمزي أحمد عبد الحي، الوراق للنشر والتوزيع، ٢٠١٢

٩. «تمويل التعليم العالي في البلدان العربيّة»، مجموعة مؤلفين، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٢

١٠. «حقوق الإنسان والحريات الأكاديمية في التعليم العالي»، علاء الدين كاظم عبدالله، غيداء للنشر والتوزيع، ٢٠١٢

١١. «إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي»، شيراز محمد طرابلسية، المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠١١

١٢. «منظومة التعليم العالي المعاصر: تحديات الواقع- إمكانات التطوير»، سمير عبد القادر، العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠١٠

١٣. «الابتكار وإدارة الجودة في التعليم العالي»، دونيس بيدار وجون بيير بيشار، العربية للعلوم ناشرون، ٢٠١٠

١٤. «القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي»، رافدة عمر الحريري، الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠

١٥. «التعليم العالي في السعودية رحلة البحث عن الهوية»، أحمد العيسى، الساقي، ٢٠١٠

١٦. «التعليم العالي: واقع وطموح؛ في سبيل تكوين الشخصية العربية المعاصرة ومواجهة التحديات والمتغيرات الراهنة»، غالب الفريجات، أزمنة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩

١٧. «التعليم العالي في عصر المعرفة»، سعيد بن حمد الربيعي، الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨

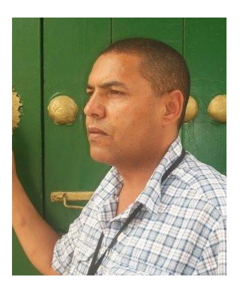
١٨. «تعليم الإناث في الدول العربية»، رفيقة سليم محمود، المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨

١٩. «تطوير التعليم العالي الواقع والمشكلات والاقتراحات»، عزت السيد أحمد، الفكر الفلسفي، ٢٠٠٧

٢٠. «قراءات ودراسات: تطوير التعليم العالي في مصر وتحديات المستقبل»، إبراهيم بدران، الشروق الدولة، ٢٠٠٥

٢١. «أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي، بين الضياع وأمل المستقبل»، محمد بوعيشة، الجيل للطبع والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠

المَجاز والسُّلطة والجَوائز...



بقلم: عبد الدائم السلامي
باحث تونسي في اللغة والآداب والحضارة العربية

الإبداعُ مَوكِبُ خروج على دولةِ المَألوف، وهو مَجَازٌ قد يُنجَزُ بالأدب أو بالعِلْمِ أو بالتشكيل أو بالنحت أو بالموسيقى أو بالمسرح أو بالسينما أو بغير هذا، ممّا يدخل في بابه من أنشطة الإنسان، ويمثّل قوّة ذهنيّة تبعث في الدّلالات حركةً حارّةً تكون وظيفتُها العُدولَ عن الثابتِ من تصوّرات الناسِ عن حقيقة الأشياء وسياسات الأحياء، وإبدالها بأخرى جديدةٍ وجريئة وجديرةٍ بلحظتها، وهو في اللّسان: خلافُ الحقيقة؛ أي انتهاكٌ لها، لأنّ الحقيقة تعيش في حيّز المُكرَّس، والمكرَّس ينفي البِكْرَ دومًا ويرومُ دائما الحلولَ في فضاء القداسةِ وسلطانها. ولا نعدِمُ في مُدوَّنة الإبداع نزوعَه إلى انتهاك سُلطةِ المكرَّسِ بأصنافه الاجتماعية والثقافية والسياسية السائدة، يفعل ذلك على كثرة ما تحشد هذه الأخيرة من أعوان لها رمزيّين وماديّين تثبّتُ بهم دعائمَ نظامها، وتعتمد خطابَهم سبيلاً إلى تقوية رغبتَها في الاستمرارِ في الزمن والانتشارِ بين الناس.

> في أزمنتنا العربية، فالظاهر التاريخيّ ينبئ بكون علاقة المَجازِ بالسائدِ والمكرَّس كانت محكومة بالنفي والإقصاء أيضا

وبين حركيّة المَجاز وثبات السائد تاريخٌ من الكَرِّ السُّلطويّ والمكرِ اللغويِّ، تتكشّفُ فيه بجلاء مواجَهاتٌ عنيفةٌ وحادّةٌ بينهما، كانت قد أسالت دماءً آدميةً كثيرةً، واشتعلت فيها جمرةُ حروب الإلغاءِ المتبادَلِ التي سعى فيها كلّ قُطبٍ إلى احتواء الآخر، بل وإلى تركيعه. وخلال هذه

المواجهات، سقطت عروش للسائد كثيرة، واخضرّت حقول للمجاز أكثر.

ولعلّ في مدوَّنات الإبداع البشري ما يسعفنا بمشهديّات جليّة، تصوِّرُ تلك الحروب المعلنَة والخفيّة التي دارت رحاها بين ذينك القُطبيْن: فتنة الكتابة وتوهُّجِ الحَكْيِ من جهة، وافتتان السائد بمنع كلّ ما من شأنه أن يكشف عن تعفُّنِ مائه الساكن من جهة ثانية. ذلك أنّ أرضَ المَجازِ لم تنجُ من غزو جيوش السائد في كافّة أصقاع الدنيا منذ العام ٣٣٩ قبل الميلاد - تاريخ محاكمة سقراط بتهمة إفساد عقول شباب اليونان بأفكاره الجديدة - وحتى عصرنا الحديث الذي شهد معاناة الكاتب الروسي دوستويفسكي صاحب رواية «الجريمة والعقاب»، حيث نُفيَ إلى سيبيريا بتهمة انتمائه إلى «جماعة التفكير المُتحرِّر» والروائي الألماني توماس مان الذي كتب رواية «موت في البندقية»، وسُحبت منه جنسيته بسبب انتقاده لهتلر، وعاش مشرّدا في أمريكا.

أمّا بالنسبة إلى أزمنتنا العربية، فالظاهر التاريخيّ ينبئ بكون علاقة المَجازِ بالسائدِ والمكرَّس كانت محكومة بالنفي والإقصاء أيضا، فقد أمر سفيان بن معاوية بقتل ابن المقفّع قائلاً: «والله لأقطعنَّه إرباً إرباً وعينُه تنظر»، وضرب المهديّ بشّار بن برد «سبعين سوطاً فمات، وقيل: ضرب عنقَه». ونحن واجدون في كتاب «صورة الحاكم في التراث الشعبي» (صنعاء، ٢٠٠٨) القول إنّ الحُكام قد اهتمّوا بالحكاية كسلاح ذي حدّيْن، فإن هي [كانت] في صالحهم شجّعوها، وإن هي في غير صالحهم قمعوها، ونكّلوا برُوّاتها. وكانت الحكاية في التراث العربيّ الإسلاميّ أداة من أدوات الصّراع بين الشعب والأحزاب، وبينها وبين الحُكّام، ففي سنة ٢٨٤هـ منع الخليفة المعتضد العبّاسيّ الورّاقين من نسخ كتب الفلاسفة وبيعها، وأمر القُصّاصَ بعدم الجلوس في المساجد والطرقات لرواية الحكايات، وفي سنة ٣٦٧هـ، منع عضد الدولة البويهي القُصّاصَ من الظهور في المساجد وغيرها من الأماكن العامّة واعتبرهم آفةَ المجتمع، لأنّ أحاديثهم كانت سببا في إثارة الناس، كما أمر الخليفة القادر بالله العباسي في سنة ٤٠٨هـ بضرب القُصّاص، وعمل على مناهضتهم بسبب إثارتهم الفتن الداخلية.

تُعَدّ الجوائزُ والأعْطياتُ مِنْ أفلحِ الأدوات التي اهتدت إليها مؤسّساتُ السائد لتدجين المَجازِ

ولم ينِ استعارُ الحربِ بين المجازِ وسلطة المُكرَّسِ يتوهّج في مشهدنا الإبداعي العربيّ، وإنْ تنوّعت أشكالُه، إذْ تكفّلت مؤسّساتُ السائد ممثَّلةً بأنظمة الناس التشريعية والإدارية والتنفيذية بالتضييق على المَجاز والحَدِّ من سُلطته التخييلية، وذلك باعتباره فعلاً مُؤسِّسًا لعادة تمرّد الذّات على سكينة مجموعتها الاجتماعية التي يُرادُ لمعاني معيشِها أن تظلّ منتظمَةً، فلا تتحرّك، متى أجبرتها الظروفُ على التحرّك، إلا وفق وتيرةٍ رتيبةٍ وخاليةٍ من كلّ إيقاعٍ وجِدّةٍ؛ لا بل إنّ مؤسّسات السائد غالباً ما تلجأ إلى إقصاء المَجازِ، كما لو أنه لعنةٌ أو عدوى يُخشى منها أن تُصيبَ الناسَ، وتُثوِّرَ فيهم رغائبَ التجاوُزِ والتعدّي والانتهاكِ، وهو إقصاء تحقّق في تاريخنا الثقافي، واتخذ له صورًا عديدة اتفقت جميعها في مضمونها الاستيلائي على صناعة المَجازِ، ولم تختلف إلا في الأدوات والإجراءات. ومن تلك الأدوات نذكر اشتراطَ الذائقة الجماعية لغرض المديح ركناً أصيلاً من أركان القصيدة العربية، بل واعتباره عنوانًا وحيدًا لجودتها الفنية، ما جعل الشاعر يتورّط – مدفوعاً بحاجاته- في إنجاز مدحيات للزعيم القَبَليّ أو السياسيّ وغايتُه أن يُسجِّلَ اسمَه في دفتر الاعتراف العامِّ به داخل بيئة لا تعترف إلا بالمُمْتَثِلِ لقوانينها، ولنا في حكاية إفْرادِ طرفة بن العبد شاهدٌ ودليلٌ. ومن الأدوات أيضا أسلوبُ «يا غُلامُ، أَعْطِه ألفَ دينارٍ» الذي ازدهر في بلاطات السلاطين والأمراء، ومثّل

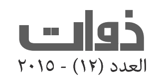
لو عاد واهبو الجوائز إلى الأعمالِ الأدبية التي منحوها أعْطياتِهم، لوجدوا فيها خطابا ناقدا لأحوالهم، ومُبشِّرًا بسوء مآلهم، لا بل وضاحكًا على ذقونهم

السبيل التي لاذت بها دولةُ السائد لتدجين دولةِ المَجازِ والتحرُّشِ بها وتبديدِ ثروة التخييل فيها.

وتُعَدّ الجوائزُ والأَعْطِياتُ مِنْ أفلحِ الأدوات التي اهتدت إليها مؤسّساتُ السائد لتدجينِ المَجازِ، وإذْ نراها تفعل ذلك تتكئ على معرفتها بحاجة أصحاب المجاز إلى المال، وهي حاجة عائدةٌ أسبابُها إلى سياسات التهميش التي سُلِّطتْ على هؤلاء المبدعين ما جعل أغلبهم فقراء، فلا تراهم إلا وهم يقارعون أنظمةَ أيامهم بحَدِّ أقلامهم، غير أنهم لا يظفرون من حروبهم إلا بالقليل القليل، ممّا يسدّ الرَّمق ويُسكتُ بُكاءَ العيال.

والجائزةُ، وإنْ جَمَعَها مع المَجاز جِناسٌ، فهي ضَديدتُه، ولها من جهة اتصالها بالواهب وظيفتان: الأولى ظاهرةٌ، وصورتُها أنْ يُحْسَبُ فَيْئُها المعنويّ له، وهو ما يُعزِّزُ فيه ما يُعْلِنُ عنه من تحلٍّ بصفات الكَرَمِ والعدل والقدرةِ على منعِ العطاءِ على حدّ ما نُلفي له تمثيلا في قول معاوية: «أنا خازن من خُزّان الله تعالى؛ أعطي من أعطاه الله، وأمنع مَنْ منعه الله تعالى، ولو كره الله أمرًا لغيَّره». والوظيفة الثانية خَفيّة، وتكون الغاية منها إيقاف فعل المجاز الانتهاكي، ومنع حضوره في الخطاب الإبداعي وتعطيل فاعليته بين الناس، وفي الوظيفتيْن ما يُحيلُ على مكرِ الواهب/السائد ورغبتِه في التعدّي على فعلِ التعدّي ذاته، وهو الإبداعُ. ونحن واجدون لهذا التعدّي إشارةً في دَلالة الفعل «أجاز»، وذلك من حيث إفادتُه الإجهازَ على الشيءِ وإيقافَ حركتِه.

غير أنّ للمَجازِ، أعني بعضَ المَجاز، مكرَه الكبيرَ أيضا، إذْ نلفيه يلعب لُعبةَ السائدِ بمهارة عالية، فبقدر ما يمدحه ويُجاري رغائبَه في ظاهر النصّ، يهجوه بشدّة في خفاياه. ونزعم أنه لو عاد واهبو الجوائز إلى الأعمال الأدبية التي منحوها أَعْطِياتِهم، لوجدوا فيها خطابا ناقدا لأحوالهم، ومُبشِّرًا بسوءِ مآلهم، لا بل وضاحكًا على ذقونهم. ثمّ إنّ الجوائز ليست مزيّةً أو مَنًّا، وإنما هي في كلّ أحوالِ منحِها حقٌّ من حقوق المبدِع العربي على مجتمعه في أن يُكرِّمَه ويُجازيه، وهو حيٌّ حتى يخرُجَ عليه رزقُه من الجائزة بُكرةً وعشيًّا، أُسوةً بأرزاق مبدعي الغرب المتوَّجينَ بالجوائز.



صدر حديثا


حنّة أرندت
الوضع البشري
ترجمة: هادية العرقي
Jadawel جداول
مؤمنون بلا حدود

التربية الدينية وبناء القيم المدنية- الإنسانية



بقلم : عبد اللطيف الخمسي

كاتب وباحث مغربي

إنَّ أعقد مجال في حقل التربية بشتى أنواعها، هو مجال التربية الدينية أو التعليم الديني؛ أولا: لطبيعة الدين وحساسيته بالنسبة إلى الفرد والمجتمع، ثانيا: للتمفصل القائم وبشكل عضوي (داخل مجتمعنا) بين الديني والسياسي والثقافي، ولارتباطه بالممارسة الواقعية الشعبية والمؤسسية؛ وثالثا: للتداخل بين الديني والسياسي، وأثر ذلك على الأفراد وعلاقاتهم.

من هنا يتحدد الدين، بين ما هو ذاتي، وما هو اجتماعي، وما هو موضوعي، من دون القدرة على وضع حدود بينهما، داخل مجتمعنا المركب.

> قد يحتاج العنف، إلى شرعنة وتبرير وجوده، من خلال فهم محدد للمقدس أو نمط من التربية الدينية

من هنا صعوبة الفصل بين التربية الدينية ونظام الدولة، مما يطرح إشكالات أخرى، مثل: الإيمان والاعتقاد، والعلمنة والكونية والهوية، والاندماج الاجتماعي. ومن الصعب، في هذا السياق وضع ترابط بين التربية الدينية والتربية المدنية، بين ما هو ديني وما هو دنيوي، إذا كانت التربية الدينية غير مؤسسة على منهج تربوي وعلمي واضح المعالم. إن الرهان المدني جوهر هاته التربية؛ والفهم المبسط للتعليم الديني أو تعليم الشأن الديني، سواء من داخل الخطاب التربوي الديني، أو الخطاب التربوي «العلماني»، يقود إلى سوء فهم آليات وغايات ممارسة تربية دينية مدنية مواكبة للعصر. من هنا الأسئلة الأساسية: ماذا نريد من الفرد؟ ما آليات فهم دلالة



الواجب الديني، ليصبح واجبا مدنيا مواطنيا؟ ما التزامات الدولة المدنية، تجاه الدين والتربية على قيم مواطنية؟ ما غايات الدولة من تعليم الفرد؟ أي فهم للهوية يوجه التعليم الديني داخل المدرسة المدنية المعاصرة؟ إنها أسئلة تبين عمق التداخل بين فلسفة التربية والأسئلة السياسية، حول التربية الدينية الممكنة، في ظل تحولات تقتضي عقلنة الممارسة الدينية، التي قد تجنح للتطرف.

قد يحتاج العنف، إلى شرعنة وتبرير وجوده، من خلال فهم محدد للمقدس أو نمط من التربية الدينية، وبالتالي رموزها وتمثلاتها، وقد يصل ذلك إلى حدود العدوانية باسم الدين أو قيمة دينية، وهي قضية أساسية في مجتمعنا الراهن، والأساس هو طرح سؤال أساسي، وهو: ماذا يريد الدين من الإنسان؟ ولماذا ارتبط الإنسان بالدين ؟ هل التربية على الحرية وانفتاح الإنسان على الوجود هي الغاية أم العبودية المطلقة لرجال الدين، وللوصي وللأب، مع إلغاء الذات الفردية والأصل الحر في الاعتقاد والدين والتدين؟ كيف يغدو الاعتقاد في تربية دينية سليمة،تقعد الحرية وليس العبودية؟ من هنا ضرورة التفريق بين العبادة الشخصية والذاتية، والعبودية، ثم استعباد الإنسان للإنسان باسم الدين، في ظل تربية أبوية صارمة ونمطية ومهدرة لقيمة الإنسان. في هذا الإطار، يمكن فهم صراع فلاسفة الأنوار (روسو/ كانط، كوندورسيه..) ضد نمط من التربية الدينية، لأنه متحالف مع أنظمة الاستغلال والعبودية والوصاية، ويؤجل كل نزعة إنسانية ممكنة، في حقل التربية عامة والتربية الأخلاقية والدينية خاصة. إن تربية دينية، على الطاعة العمياء باسم إطلاقية الدين، أو سلطة رجل الدين (باسم الله) أو المرشد الأعلى، هي تربية على الموت الأخلاقي أو العدمية الأخلاقية، رغم تضخيم الخلقي باسم الدين. (نستوعب الآن الانزعاج الضخم من «إميل» جون، جاك روسو، رغم تقويته الدينية وعمقه الأخلاقي واعتداله). يتداخل إذن الأبوي والصرامة اللاهوتية في تربية دينية، رغم تحولات تقنية واجتماعية، حاصلة تفرض إعادة النظر، في تبدل فهم القيم ذاتها. فالتربية الدينية، هي إذن مشروع، لا يخرج عن فلسفة التنوير، المؤسسة على رؤية عقلانية للدين والإنسان والمجتمع المنشود. وهو إشكال، أكثر عمقا في مجتمعات الحداثة، منذ عصر الأنوار، خصوصاً مع تحول المدرسة، إلى أساس لبناء الإنسان، والمجتمع المدني، وتحولها إلى معركة أساسية، للتحديث ومجابهة الكنيسة، وقد فرضت نمطاً من القيم، والمؤسسات والتربية المدنية، وبالتالي ميلاد «المدرسة العلمانية»؛ أي علمنة المسار التربوي، كعامل حاسم في بناء الدولة المواطنية الحديثة. إنه سجال ممتد لحد الآن، بين الدولة والدين، بين الدين والقيم العلمانية، داخل المدرسة (تقرير دوبريه حول تعليم الشأن الديني في المدرسة العلمانية).

> **إن الفكر الأنواري، قد أسس مدرسة الأنوار، من خلال طرح عصب التعامل مع الدين**

إن الفكر الأنواري، قد أسس مدرسة الأنوار، من خلال طرح عصب التعامل مع الدين، وهو: التربية الدينية، بعيداً عن التسلط والوصاية، ومركزة الإيمان داخل قضايا المجال العمومي، والأساس، هو الموافقة بين جوهر الدين، ونزوعه نحو الحرية، وجوهر الإنسان، والمرتبط بالحرية الطبيعية، التي يجب تحويلها إلى حرية مدنية، وحرية أخلاقية (مكتسبات العقد الاجتماعي).

وإذا كان فلاسفة الأنوار، يرفضون أطروحة الإنسان كائن شرير بطبعه، وأن اللامساواة قدر طبيعي، فلأنهم يعترفون، بقدرة التربية الدينية والسياسية، على تأسيس الإنسان المدني الواعي، بحريته وإمكاناته، ضد الخضوع والعبودية. وهذا هو درس الدين الطبيعي، والمدني، داخل مشروع التربية المدنية، وفق جدل العقل والتجربة، في بناء ذاتية المتعلم/ المواطن، وبالتالي بناء استعدادات الطبيعة الخيرة، لدى الطفل / الإنسان. ولا تنفصل، التربية الدينية، عن المقدس، بقدر ما يسهم الأمر في إدراك أبعاده، ووظيفته، ودمجه، بشكل سليم ومعقول، في الممارسة التربوية، وهذا يقحم ضمنيا مسألة العنف. من هنا جدلية العلاقة بين العنف والتربية، داخل التعليم الديني، في ارتباط بسؤال المقدس، وهذا يثير مسألة

> **لا تنفصل التربية الدينية الممكنة عن ضرورة تجديد الخطاب الديني**

المحظورات والمحرمات. إن التربية الدينية، لا تتحدد خارج السؤال الفعلي والنقدي، حول إشكالية حداثة التربية، بعيداً عن وهم الأصالة المطلقة. كما أنها تتطلب، فهما جديدا، ومنفتحا للعولمة، وإقراراً بالتعدد والاختلاف. من هنا قيمة الفهم النقدي للتربية الدينية، في اشتداد التطرف، وهيمنة التمثل الماضوي للدين. من الواضح إذن، أن مسألة التربية الدينية، تعاني الانفصال، عن مناهج التفكير الحديث، والبيداغوجيا المعاصرة، وخضوعها للتقليد والتوظيف الأيديولوجي، لصالح سلطة التقليد. فلايمكن إذن، بناء منظور سديد، لكيفية التعليم الديني، خارج فهم معاصر، لقضية التعلم، وتملك قدرات بناء القيم الدينية، من طرف المتعلمين، في أفق تشكيل تربية دينية مدنية، مواطنة، بعيدا عن الاغتراب. يقتضي الأمر بناء القيم الدينية في علاقة بالمكتسبات العلمية، والفلسفية المعاصرة، لأن الأمر لا يهم تخريج متدينين، بل يهم أفرادا مواطنين، يفكرون ويفهمون، الشأن الديني، بشكل عقلاني، وفق الأسس المدنية للحق والواجب. لكن ما نلاحظه هو أن التربية الدينية أو التعليم الديني، مازال مرتبطا برهانات سياسية؛ أي يخدم قوى سياسية حركية، أيديولوجية، وكذا الدول المحافظة في ارتباط بهيمنتها السياسية.وهذا يؤجل، إمكانية بناء تربية دينية أنوارية، بعيدا عن الأدلجة والتسييس أو التعبئة السياسية، للأفراد ضدا على إرادتهم وحريتهم. كما أن التعليم الديني السائد، يخدم القوى الاجتماعية التقليدانية، والتي مازالت ترفع شعار التقليد والأصالة، خدمة لمصالحها، وتريد أن تبقى أغلب الفئات الاجتماعية، تابعة لمصالحها، وهو ما يتناقض مع رغبة الدين، في تحرير الأفراد، وربطهم بالمسؤولية والحرية.

إن الأساس يكمن في تعليم الفرد، كيف يتواصل مع العالم ؟وكيف يعترف بالاختلاف الديني أو التعددية الدينية؟ وكيف يدافع عن إنسانيته الحرة وليس عن عبوديته؟ تكمن إذن، أزمة التربية الدينية في الانغلاق المنهجي والفكري، مع أنها في حالة العقلنة، يمكن أن تساهم بكثير في بناء القيم الإنسانية. فالدين أصلا، جاء من أجل الإنسان، لخدمته وليس الإنسان من أجل الدين. من هنا لايمكن الفصل بين التربية الدينية، والتربية المدنية، والجمالية لصالح المواطن، المنفتح، بعيدا عن الثقافة المحافظة أو المتسلطة، التي تحرم وتكفر وتفرق، وتلجم ملكة الإبداع. إن التربية الدينية، بالمعنى العتيق، سواء كانت مرتبطة بالزوايا أو الأحزاب السياسية الدينية، أو التي تروج، داخل القنوات الإعلامية الدينية الرسمية، أو الخاصة، لتؤسس لقيم منغلقة، تؤجل بالفعل، كل بناء ممكن تربية دينية أنوارية أو القيم المدنية، وبالتالي، لا تخلق إلا التجييش للمشاعر والعماء الفكري والتطرف. من هنا، لا تنفصل التربية الدينية الممكنة، عن ضرورة تجديد الخطاب الديني، في ما يخص مقاربة النصوص الدينية، ومناهج تدريسها، ثم الانفتاح على العلوم العقلية وتطوير منهجية التربية، على القيم الدينية، من خلال الدين.



المؤتمر السنوي الثالث 2015

" الديـــن والشرعيّـــة والعنـــف "

عمّان - الأردن

4 - 5 سبتمبر 2015

لمن يرغب حضور المؤتمر يرجى زيارة الموقع الألكتروني الخاص بالمؤتمر

http://mominoun.com/seminaire/blog_single.php

ملاحظة:

- يتحمل المشارك نفقات تذكرة السفر والتأشيرة، والمواصلات، والفندق، مع الاستفادة من وجبات الغذاء أثناء المؤتمر.
- تتكفل المؤسسة بإرسال دعوة رسمية لاحتياجات التأشيرة إن لزم الأمر.

للاستفسار والحصول على المزيد من المعلومات، يرجى التواصل على العنوان الإلكتروني التالي: *annualconfrence@mominoun.com*

نحو استراتيجية للإصلاح الديني...



بقلم : هاني نسيره

كاتب وباحث مصري

ما يأتي حديث عام أو خاص عن أزمات الإرهاب المعاصر، وأزمات تأسيساته وممارساته، إلا وينفجر السؤال الحتمي والطبيعي: «ما الحل؟ ما العمل؟»، يتوجه للسائل والمسؤول معا، الكل يبحث عن الحل والعمل، فلا إجابة..

تكون أقرب الإجابات للطرح هي: دعوة التجديد والإصلاح الديني أو تجديد الخطاب الديني، تجفيفاً لروافد أفكار العنف، ولكن يبقى التشكك في من يقوم به؟ وما تم فيه ونجاعته؟ وغالبا ما ينتهي الأمل لمتاهة أو ما نسميه تيه الإصلاح الديني، وعجزه أن يحدث في مجتمعاتنا ما أحدثه في مجتمعات أخرى.

كلما اختال العنف ضاحكاً ومكشراً بدماء قتلاه في هذه المنطقة، تذكرنا الإصلاح الديني وتجديد الخطاب الديني

هكذا، كلما اختال العنف ضاحكا ومكشرا بدماء قتلاه في هذه المنطقة، تذكرنا الإصلاح الديني وتجديد الخطاب الديني، وتتصاعد ضرورته الآن، خاصة في حقبة الميليشيا وصحوة العنف الديني التي تلف دول المنطقة والعالم التي نعيشها الآن..

في تيه مسألة الإصلاح الديني

قبل أن نلج لمناقشة أزمة الإصلاح الديني المعاصر، وحاجته لاستراتيجيات أكثر فعالية وإبداعا، وغير مسبوقة في مواجهة صحوة تطرف غير



مسبوقة، يمكننا تحديد عدد من ملامح أزمته، في ما يلي:

أولا: تنظيمية التطرف وشتات الإصلاح الديني

بينما يمكّن للتطرف تنظيماته ونشاطاته ووسائل تجنيده المتوسعة مع الثورة المعلوماتية، تبدو جهود الإصلاح مشتتة وموزعة بين أفراد بلا حصر، ومؤسسات- رسمية وغير رسمية بلا حصر- عديدة وطنية وحكومية وغير حكومية، يعمل كل منها في مجاله بلا تنسق ولا ارتباط في غالب الأحيان.

ثانيا: غياب هوية معرفية للإصلاح

تفتقد جهود الإصلاح الديني لهوية واضحة، فيختلط لدى الكثيرين بين مفاهيم متشابهة ومتقاربة، من قبيل خلطه بفلسفة الدين أو نقد الفكر الديني، أو خلطه بمشاريع الإصلاح الفكري، رغم التقارب في ما بينهما، فما نراه أنه يركز على تجديد الخطاب الديني بالأساس، وتمثل المجالات الأخرى التي ترتبط به رافدا في هذا التجديد، ولكنها ليست هو، ويركز الإصلاح الديني على أنماط التدين، التي تتجلى في سلوكيات التطرف والتعصب والكراهية والقتل، ويستفيد في ذلك من المحاولات النخبوية لتجديد الفكر الديني، وفقه التدين، وراسات الدين والمجال الديني بعموم.

ونلح في هذه المسألة تحديدا، على فارق مهم بين جهود الإصلاح الديني وجهود الإصلاح الفكري أو فلسفة الدين، وهو نخبوية هذه المسألة، بينما المنتظر والمأمول من جهود الإصلاح الديني، فهو الأمة والقواعد الاجتماعية في المقام الأول، أن تخاطب بما يصلحها ويناسبها، وليس بما هو أعمق من ذلك أو أخطر منه، وهو ما ينقلنا للنقطة المهمة التالية، وهي الفضائيات والإثارة الدينية.

الفضائيات والإثارة الدينية

في الواقع الراهن، تعود أهمية مسألة الإصلاح الديني مع صراع محموم بين أدلجة الدين والتدين العام، واستنفاره حاكميا وجهاديا من جهة، ولكن بينما يملك التطرف والدواعش إعلامهم، لا تملك مؤسسات الإصلاح ومنابره وأفراده المعتدلون نفس التأثير الإعلامي.

وسيرا مع العشوائية وعدم الضبط، انخرط البعض من الإعلاميين، في اتجاه الإثارة وعلى أوتار الاستقطاب، في سجال اتهامي غير علمي، لا يرضي المحققين من الباحثين والعلماء، ويستنفر العوام، للدين وبعض ثوابته وأصوله ومقدساته، في لا تاريخية ونصية تشبه لا تاريخية ونصية التطرف في الاتجاه الآخر.

وهو ما يستغله المتطرفون لاستنفار العوام، ويتخذونه ذريعة في تشويه مؤسسات ودعوات الإصلاح بمحاربة الدين والمقدس! فتصعد حواجز الصد وقذائف الهجوم دون أن يحدث المصلح أو مقولة الإصلاح هدفا وغاية كانت ترمي إليها! هذا إذا كان الإصلاح مؤسسا، ولكن غلب على الإصلاح الديني في الإعلام؛ الإثارة والهشاشة العلمية والفقهية، والتركيز على الغرائب والشواذ دون تحقيق، وتثور في مصر قضية كبيرة بين الأزهر وبعض الإعلاميين في هذا الشأن في الآونة الأخيرة.

> تفتقد جهود الإصلاح الديني لهوية واضحة، فيختلط لدى الكثيرين بين مفاهيم متشابهة ومتقاربة

وأسفا وعجبا أن بعض هؤلاء المتصدرين لنقد بعض ما قد يدخل في دوائر المقدس والثوابت، لم يجهدوا أنفسهم في مسألتين:

التعرف على تراث وأدبيات التطرف الذي لا يستهدفونه، فهم غالبا لم يقرؤوا له شيئا بعد ما كتبه سيد قطب أو المودودي.

لم يجهدوا أنفسهم كذلك في تحقيق بعض الاتهامات التي يطلقونها، أو التعرف على جهود الإصلاح الفكري التي سبقتهم لتناول نفس القضايا، بل وتجاهلها.

نحو استراتيجية للإصلاح الديني

إن عدم وضوح الهوية واستراتيجيات الإصلاح الديني المشتتة، وعدم التشبيك المطلوب بين

مؤسساتها، الرسمية وغير الرسمية، وتحرير مفهومها؛ مما يختلط بها مما قد يضر به، وخاصة ما قد يؤدي لأطروحات عدمية في ذبح التراث وقتل الأب، لا شك أنها لم تعد ممكنة ولا مطلوبة في توجيه قواعد المتدينين، التي تنشط في اتجاه التطرف، ولو نشطت ضده نقلا وعقلا وتجربة، فهي لم ولن تفرط في مقدساتها.

لذا نقترح في هذا السياق بعض الأمور، نحددها في ما يلي:

١. الاتصال لا الانقطاع:
من المهم ابتداء رصد الجهود المختلفة في هذا الاتجاه والتعريف بها والتبسيط لها، في العصور المختلفة، فلم يكن كثير من الاتجاهات الفقهية والكلامية والجهود الفردية في المذاهب المختلفة إلا محاولات تصحيحية لإصلاح الشأن الديني بشكل عام، وهي جهود تمتد من السلف إلى الخلف قرونا وليست عقودا فقط.

٢. التشبيك وتجاوز حالة الجزر المنعزلة:
اتسعت مجالات الإصلاح الديني أيضا، لإصلاح المؤسسات الدينية الرسمية نفسها، وكانت في هذا جهود عديدة، قديمة وجديدة، عرفتها مصر الأزهر كما عرفتها تونس الزيتونة ومغرب القرويين، وعرفتها العديد من المؤسسات حتى أكثرها سلفية في الخليج، ولكن لا زال الإصلاح مشتتا وموزعا ومتشرذما يعمل في جزر منعزلة بين مؤسساته الرسمية وغير الرسمية على السواء..

لذا، فإن الدعوة لاستراتيجية جديدة ومسؤولة وجادة للإصلاح الديني تستدعي في ما تستدعي تجسير الفجوة بين المؤسسات المعنية بالشأن الديني والروحي العامة والمنظمة وبين جهود المصلحين الأفراد، وتشبيك هذه الجهود ومناقشتها وترشيدها وتنشيط حوارها، بعيدا عن نزعات التعصب والطائفية والانغلاق والاكتفاء النظري.

إن تجسير هذه الفجوة أمر مهم في حل مشكلة نخبوية أطروحات الإصلاح الديني بعموم، وصنع شعبيتها وصياغة عقل المسلمين معها، وتحريره من ماضوية السياسي وتقديس ما ليس مقدساً، وتجاوز سجالاته الاتهامية مع الدولة والمجتمع والآخر الديني أو الحضاري.

٣. في الموقف من المقدس:
من المهم التفريق في خطاب الإصلاح الديني بين الإصلاح كفعل معتدل، ومعاداة أواستنفار المقدس كفعل راديكالي، فاستنفار المقدس وجرحه بطريقة غير ملائمة، قد تستنفر العواطف العامية للثورة والرفض، واتخاذ موقف معاد من مقولات الإصلاح ومضامينه، فحين تتناول قضايا الاعتقاد أو قضايا التاريخ التي قدستها القرون والعقود، لا بد في ما هو جهد موجه للعوام، كالبرامج الفضائية من استراتيجية خطابية علمية وموضوعية لا تمارس السجال ولا تكرر النقد في هيجان عاطفي مواز للهيجان التابع لها، بغض النظر عن أيهما صح! فملامسة القرآن أو كتب الحديث تشكيكا فقط ليس إصلاحا، لن يعدل منه سوى القراءة العلمية والموضوعية، التي تعتمد نفس أدوات القراءة التقليدية، وبذا لا يكون الإصلاح انقطاعا ولا استنفارا موازيا في نفس نمط الخطاب وكليته!

> من المهم التفريق في خطاب الإصلاح الديني بين الإصلاح كفعل معتدل، ومعاداة أو استنفار المقدس كفعل راديكالي

من المهم إعادة الاعتبار للواقع والراهن في قضايا الإصلاح الديني دون التعلق في الثيولوجي أو التاريخي، فهذا ما يحتاجه الناس أكثر، وهذا ما يحتاجه الفهم الديني العام بشكل خاص. أما الانقطاع عن الواقع والصراع في عصر الفتنة وغبارها، فيعمي عيون المحاربين جميعا..

ختاماً، إن التركيز على الخطاب المتطرف وتجديد الخطاب الديني العام، ولثم الفجوات بين جهود النخبة ورسائل الجماهير، وعمل المؤسسات، هو الشرط للإصلاح والنجاعة والفعالية التي نحتاجها.

صدر حديثا



لمعرفة المزيد يرجى زيارة موقع مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث
www.mominoun.com

ابن زريق... نشيد الأرق والغياب

بقلم: غازي الذيبة
كاتب وشاعر عربي/ فلسطيني

كَأني به، وهو يمضي راحلاً من بغداده إلى أندلسه، كان ابن زريق البغدادي يتقفى لحظة استثنائية في القبض على الألم، وستر ما خفي في جوانحه من عنت وشقاء، فاض على هجسه الحالم بالخلاص مما هو فيه.

وكأن حاجته للخلاص التي تلتبس الروايات في تقديمها بوضوح، تستجيب لمقدرته في إنتاج قصيدة عظيمة، تحتل مكانة لافتة في الشعر العربي.

ومن دون أن يسترسل في جعل رحلته المضنية، حافة يهوي منها إلى حضيض الغياب والنسيان، بدا



ابن زريق مدركاً لمصيره، مستقراً على طاقة خفية، تحرك ريح وجدانه نحو نهاية موجعة، لكنها تحفل بذكرى حضور ما يزال طاغٍ في استحضار لوعة الغياب والغربة.

لم يصل منه سوى يتيمته، فعلى ما اشتملته من تفاصيل، تقرأ روحه وتتأمل حالته، تقف الحيرة أمام هذا الطوفان العارم من اللوعة والتحسر والحنين والفقد الذي تُسبر فيه أغوار ذات ممزقة، مسكونة بالبحث عن خلاصها، مندفعة جهة تنقية روح صاحبها وعالمه من الأوهام التي تقبض على سيرة، تتمزق أحداثها في الألم والانكسار، ومن ثم المرض، الذي يلقي بغلالته القاتمة على روح، كانت تتوقد بالأمل، على الرغم مما علق بها من تيه وحنق على الدنيا.

في استهلال يتيمته التي تركت أثرا، ما يزال يتجول في أبهاء الدهشة، يمتح ابن زريق من بئر الفقد والحنين، جامعا أرق العاشق ولوعته مع التوق العارم للخلاص من عذابات لا يرى فيها سوى ضوء القمر، الذي ترك في كنفه محبوبة أو زوجة حبيبة، تحلم ببقائه إلى جانبها، ومن دون أن يجهد في بث ما به، انبثقت منه أعذب الاستهلالات في ا لشعر العربي، لتنساب بهدوء، تتخفى وراءه روح مؤرقة:

«أستَودِعُ اللهَ فِي بَغدادَ لِي قَمَراً

بِالكَرخِ مِن فَلَكِ الأَزرارِ مَطلَعُهُ»

وَدَّعتُهُ وَبِوُدّي لَو يُوَدِّعُنِي

صَفوَ الحَياةِ وَأَنّي لا أَودعُهُ

وَكَم تَشَبَّثَ بي يَومَ الرَحيلِ ضُحَىً

وَأَدمُعِي مُستَهِلّاتٍ وَأَدمُعُهُ»

***

فمنذ المهلهل ابن ربيعة، بقيت القصيدة العربية مأهولة بنزعة يتجلى فيها التوق للخلاص، ويعتريها البحث الشاق عنه، محدقة في متاهات التأمل حينا، ودروب التوغل في التعبيرات الواضحة عن الذات، كما لو أنها «شيء» يمكن تلمسه، والإمساك به، مغيبة في كثير من الأحيان، الروح وما يتألف في حناياها من غموض، يشتد كمكون رئيس لحياة الشاعر.

فقد رسم جزء من سير الشعراء العرب في قصائدهم، لكن يتيمة ابن زريق، اختزلت سيرة وجودية كاملة لمترحِّل قسرا، يبحث عن ذات مزقتها رحلة سابقة من العذاب والألم على رحلته الوجودية

منذ المهلهل ابن ربيعة، بقيت القصيدة العربية مأهولة بنزعة يتجلى فيها التوق للخلاص، ويعتريها البحث الشاق عنه

الشاقة، محاولا ترميم روحه بغياب وترحل قاسيين، يحتملان نهاية، حلم بأنها قد تكون خلاصه مما اعتور روحه الشفيفة من تمزقات، حاملاً على كتفه «بقجة» الأمل.

ولأنها تحتشد بتدفق صاحبها في الألم، استحقت أن تكون من عيون القصائد العربية، لما سبرته في روحه، وأظهرته من تداعياته الشاقة في أرض الغياب ومتاهة الغربة.

اختزلت اليتيمة، بعد مفارقة ابن زريق لمدينته، وحشة رجل بدا في مستهل التعريف الضئيل به عبر كتب التاريخ، عاديا، مجرد عابر في حياة مدينة ضاجة كبغداد. عاش فيها بعد رفاه، فقرا مدقعا، ولم يتيسر له التنعم كثيرا في حياته، أو نيل مكافآت عن مدائح، قيل إنه اجترحها بحق أمراء عايشهم، كما كان يفعل شعراء، قرأنا عن وقوفهم بأبواب السلاطين والخلفاء، بل كانت يتيمته التي كشف فيها عما أصابه من ضُرِّ الدنيا للأمير أبي الخير عبد الرحمن الأندلسي، تقدم لنا نصا باذخا في إدراكه لذات صانعه، وقولها من دون مواربة، أو تلطٍ في باب سلطان جاءه ليتجمّل بمنحة منه، تعينه على قسوة حياته:

«قَد كانَ مُضطَلعاً بِالخَطبِ يَحمِلُهُ
فَضُيِّقَت بِخُطُوبِ الدهرِ أَضلُعُهُ
يَكفيهِ مِن لَوعَةِ التَشتيتِ أَنَّ لَهُ
مِنَ النَوى كُلَّ يَومٍ ما يُروعُهُ»

***

يتمطى الالتباس في سيرة اليتيمة، كما في سيرة شاعرها، والادعاء بأنها قيلت في وزير السلطان طغربلك عميد المُلك محمد ابن منصور، لكن تأملا بسيطا لها، سيكشف عن أنها لم تكن قصيدة مديح، بل نشيد غربة والتياع.

ويظهر هذا الالتباس أن أمثال ابن زريق من الشعراء، الذين لم يكترث بهم التاريخ، هم من كانوا يؤسسون لمفاهيم إنسانية وقيمية في الشعر، لم تكن تروق لمؤرخي الأدب ومدونيه من الواقفين في أبهاء السلطة، والمتوسلين عطاياها.

وتجذب هذه القصيدة التي عرفت باليتيمة لعدم عثورنا على سواها لصاحبها، أو بالعينية لأن قافيتها مُعْرَبة بالضم، أو بالفراقية لما اشتملت عليه من ذكر رقيق للفراق؛ عن حالة من الإنصاف لها، لما لقيته بعد رحيل صائغها، من احترام له جراء ارتقائه بصدق القول والبوح وعذوبة الوصف، معبرا عن ذات راقية، مدينية، تدرك حجم الأسى والاغتراب، ذاك أنه نأى بنفسه عن الغرق في وحل المديح، فخلدته قصيدة يتمنى شعراء كثر لو أنهم قالوا بعضاً من أبياتها.

***

لم يكن للأربعين بيتا التي قالها ابن زريق في يتيمته كل هذا الحضور، لولا أنها جاءت بما «لم يأت به الأوائل»، واستحضرت في مهابتها نَفَسا عميقا لروح تشتعل فيها الأشواق والآمال والمعاناة المريرة، فتكشف عن صدق يَسْتَكْنِه واقعا، يحتمي في ظلاله كثيرون، ويعيشون مراراته وخيباته، فيما كان الشعر العربي قبلها، يراوغ في استحضار الذات عند وهنها وفقدها، وما عدا بضعة من شعراء العربية، أوقدوا

لم يكن للأربعين بيتا التي قالها ابن زريق في يتيمته كل هذا الحضور، لولا أنها استحضرت في مهابتها نَفَسا عميقا لروح تشتعل فيها الأشواق والآمال والمعاناة المريرة

لقد بخلت علينا المدونة العربية ومدونوها بنقل أنماط وأشكال ومساحات تعبير عديدة

للذات في غربتها بضعة مسارات، تبوح بما اختلج وجدانهم وذواتهم، فإن خزينة هذا التراث المدهش، كان أحد أبوابها سيظل منغلقا على فضاء البحث عن الذات وجوديا.

ولا يغرنا أن شعراء مرروا بضع إشراقات تجول في منطقة الاغتراب والوجود كالشعراء الصعاليك، وأبرزهم بالطبع الشنفرى وعروة بن الورد، وغيرهم من الشعراء الذين وقع تصنيفهم في مناطق أخرى غير الصعلكة، مثل الحارث بن حلزة وطرفة بن العبد والأعشى، إذ إن الاقتراب من الذات في برية الشعر العربي، ربما وقع عليه الخسف، جراء ما امتثل إليه مدونوه لاحقا من تعنت في إبراز قوة الشاعر المادية، متناسين أن الشعر لا يمتثل لمثل هذا الفهم، بقدر امتثاله لقراءة الحياة، حياة الفرد والجماعة.

***

وإذ نذهب إلى اعتبار ابن زريق خارجا على النسق القار في الشعر العربي، القديم، وأنه ابن حقبة تبلورت فيها ـ وفق التحقيب الزمني ـ روح المدينة والحضارة العربية، فإننا نهجس فعلا بسؤال مرير: لِمَ لم تقدم لنا المدونة العربية على غرار ابن زريق آخرين، امتثلوا لصياغة معنى آخر مختلفا للوجود، ترصعه أرواحهم بما فيها من قلق وارتياب وتشكك ونزعات وجودية.

هنا، ثمة تشكيك في صدقية هذه المدونة، ومن اشتغلوا على نقل بعض مساراتها إلينا، فالبحث في أعماق الوجدان العربي، يحمل في تضاعيفه صورا عما أنتجته المدنية السابقة من مساحات، كان يتحرك فيها الفرد بكامل قلقه وتوقه للانعتاق في التعبير عما تبثه المدينة في وجدانه من نزعات مؤرقة.

لقد بخلت علينا المدونة العربية ومدونوها بنقل أنماط وأشكال ومساحات تعبير ـ وربما أشكال أدبية وفنية ـ عديدة، ولولا ما اعتمل في قصيدة ابن زريق من شفافية ورقة وموسيقى باذخة، ووضوح معنى، وشفافية عالية، وقصة صاحبها التراجيدية، وفق الروايات التي بسذاجتها ذات حبكة شعبية، أقول ـ ربما لم يكن لها حظ أن تصل إلينا، ولفقدت كغيرها مما فقد في تلافيف التدابير التي كان المدونون يستظلون بها لحماية أنفسهم دينيا واجتماعيا وسياسيا.

***

وعلى الرغم من أن القصيدة تهجس بذات ممزقة، معذبة، قلقة، غريبة، إلا أنها تحتمي بكشوفات مدهشة، لما كان عليه حال الناس العاديين آنذاك، وتسترسل في عرض أحلامهم وآمالهم ولوعاتهم.

وهي في الوقت ذاته، قصيدة تكشف عن نزعة الاغتراب بكامل معناها الوجودي الذي أشبع تفصيلا في عصرنا. صحيح أن ابن زريق ليس سارتر، ولا آلان روب غرييه ولا كولن ولسون، ولا جان جينيه، إنه ابن زريق وحده، العربي الشغوف بتحقيق ذاته، لملمتها، الحدب عليها، واستعادة كيانيته كإنسان حرم من حقوق كثيرة، ليس أكثرها فقره ووفاته، بل توقه لأن يكون حرا طليقا، وكان بمكنته أن يبقى في بغداده، تحت وطأة الفاقة كآخرين آنذاك، لكنه لم يتمالك نفسه ليبقى في المدينة التي حرمته من أن يكون ما يريد، وأغلقت عليه منافذ عدة، لعل أهمها حريته بأن يكون طليقا، يتمتع بحرية الطائر، وشغفه في أن يذهب أين يريد.

***

قال ابن حزم الظاهري عن اليتيمة «من تَختم بالعقيق، وقرأ لأبي عمرو وتفقه للشافعي، وحفظ قصيدة ابن زريق، فقد استكمل الظرف»، وهذه شهادة ضافية من فقيه وأديب كبير في زمانه، تقف عند ما حملته جينات هذه القصيدة من اختلاف، عما سبق ولحق من شعر، كان منشغلا بمناطق قول مأهولة.

فأن يدرك الظاهراتي ابن حزم، مثل هذا البعد/الظرف ـ على ما يبدو في عبارته هذه من بساطة في التوصيف تستند لبلاغة قائلها المعروفة ـ مبكرا،



اليتيمة، في حقيقتها كشف عميق، يسبر حاجة قوية لدى الفرد في أن يكون ذاته، مخلصا لها، قادرا على تعميق وجوده النقي

فذاك يكشف عن إدراك حقيقي لما قدمه ابن زريق، ولما تركه من أثر في روح متفتحة على آفاق وأمداء شاسعة من الوجد والوجود.

وتلك خبرة ـ أعني خبرة ابن حزم ـ في معاني الوجد، غير قابلة للتسطيح، فهو عميق، يمكن استدراك كنه إشراقاته مما كتبه عن الوجد والوجود في «طوق الحمامة»، ذاك الكتاب الذي بدا في إحدى تجليات صاحبه، «منفيستو» راق لتعليم فنون الحياة، بينما تكمن في تضاعيفه أتواق صاحبه العظيمة لتخليص الفرد من براثن انغلاقه على منطقة فعل محددة، ضيقة الآفاق، مسكونة بالخنوع، والخوف مما سيأتي.

***

وإذ تلتحم اليتمية مع صاحبها في مساري قوله وفعله، فإنها تدشن رؤيته العميقة لنهاية استشرفها في قصيدته، فسكنته حتى قيل إنها هي من قتلته، وكان موته العابر، فاجعة للقصيدة التي ورثناها، وكما لو أنها خلاصة ضارية لمآلات كثيرين، عاشوا لحظات لم يُخل ابن زريق في الاقتراب منها، بل سبرها، وكشف مكنوناتها ودفع بها كشهادة على عصر ما يزال ماثلا في تفاصيله الموجعة للعادين إلى يومنا.

ولعل هذه الإفاضة هي من جعلت اليتيمة، تحضر بقوة في الوجدان الجمعي، فيتمثلها الناس، كفاعل في رفض الواقع، وعدم مهادنته، والاندفاع نحو مواجهته، حتى لوكلفهم الأمر غربة قاسية، وموتا محتما.

وهي في حقيقتها كشف عميق، يسبر حاجة قوية لدى الفرد في أن يكون ذاته، مخلصا لها، قادرا على تعميق وجوده النقي في حناياها، بمعنى أنها فلسفة روحية خالصة، تستقيم في أبيات شعر، رقيقة، حزينة، موجعة، وهذه صفات جاذبة للمتلقي، لأنها تحتمي بتوقه الكامن في البحث عن خلاص.

***

لم تنأ نهاية ابن زريق عما تغلغل في يتيمته من حزن؛ وكأن غربته كحياته وما كان عليه.

«ما كُنتُ أَحسَبُ أَنَّ الدهرَ يَفجَعُني
بِهِ وَلا أَنَّ بِي الأَيّامَ تَفجَعُهُ
حَتّى جَرى البَينُ فِيما بَينَنا بِيَدٍ
عَسراءَ تَمنَعُني حَظّي وَتَمنَعُهُ»

وحين وقف بين يدي الأمير الأندلسي، لم يمنحه ما أتى لأجله، فأحس بخيبة مما سعى إليه، تنضاف إلى خيبته لفراق حبيبته ومدينته وأهله، ليلقى جوابا ممضا على حاجة، لم يتزلف من أجلها، فانضاف إلى ما فيه من خيبات، خذلان، اشتد عليه، فجعله قعيد الفراش مريضا.

«اعتَضتُ مِن وَجهِ خِلّي بَعدَ فُرقَتِهِ
كَأساً أَجَرَّعُ مِنها ما أَجَرَّعُهُ
كَم قائِلٍ لِي ذُقتُ البَينَ قُلتُ لَهُ
الذَنبُ وَاللَهِ ذَنبي لَستُ أَدفَعُهُ»

عندما فطن الأمير عبد الرحمن لما فعله بابن زريق، أرسل يطلبه، لكن العليل الغريب، رحل عن الدنيا، مخلفة تحت رأسه رقعة خط عليها يتيمته، التي ما تزال حية تنبض بألمه وحضوره الباذخ.

ذلك موت رسمته القصيدة عينها، موت يحتاج إلى قرار شجاع من الشاعر ليحدث، وهو في فهمه على ما تبطنه اليتيمة، ليس موتا، بل إدانة للدنيا، التي خذلته، ولاحقته بالخيبات. موت احتجاجي من طراز رفيع، لا يصوغه إلا الشهداء في مراتب سموهم نحو الخلود.

***

هي إذن يتيمة.

ولعل هذه التسمية هي الأكثر انسجاماً معها، ومع ما فيها من فقد، يتهادى بصاحبها في طرقات متشعبة، بدأت به وفق ما نقل عنه من روايات، فقيرة، وضحلة، ابن عائلة ثرية، لكن الزمن جار على والده، فضاعت ثروته، ليعمل ابنه/ الشاعر كاتبا على أبواب القصور، لذوي الحاجات، وتلك مثلبة، تنتقص من صاحبها، كما أنها تحمل في تضاعيفها اعترافا ضمنيا بالسلطة، وتواطؤا معها، بيد أن فضاء اليتيمة لا ينبئ بذلك، بل نلمس في ثناياها حالة تمرد، تعتمل في أغوار صاحبها.

وثمة إشارة تالية، توردها الروايات الضحلة، من أن ابن زريق في ذهابة لتلَقط الرزق من الأندلس، تاركا بغداده خلفه، بغداد، حلمه الذي ناجاه كما ناجى حبيبته أو زوجته على ما تقدم تلك الروايات والقصيدة ذاتها، بضبابية، تفيد بأنه ذهب ليمتدح أميرا أندلسيا، لا نجد له ذكرا إلا في الرواية عن اليتيمة وابن زريق، كي ينال أعطيته، لما سمعه عنه من صفات الشهامة والكرم.

وهذه الروايات على سذاجة واضعيها، تريد أن تقول إن الرجل ذهب ليتلطى في بلاط أمير، يتيح له حل معضلته المادية. بيد أن حكاية ابن زريق التاريخية بجماع كتلتها السردية، تفصح عن أن الأمير لم يصغ للشاعر، وذلك من باب مناكفته، وتزجية الوقت بالعبث مع رجل بدا له في أمس الحاجة للعون، وهو ما ينبئ عن أن هذا الأمير لم يكن كما وصفته الروايات بالكرم والشهامة، وأن الشاعر لم يذهب إليه للتلطي ببابه، ذاك أن يتيمته وجدت تحت رأسه ميتا في خان أندلسي، بعد أيام من انصرافه من عند الأمير. وأنه لما خرج من قصره، خرج حانقا على الدنيا وما فيها، وعلى الأمير عينه، بل إن تلك الروايات المدونة، تفصح عن غضبة مكتومة حملها الشاعر في بهو القصر حين خاطب الأمير، بدا فيها مترفعاً، لا متوسلاً، صاحب حاجة.

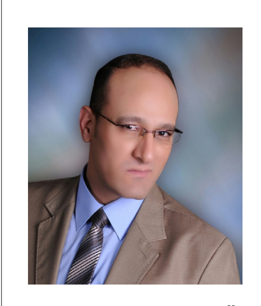
***

إذن، رواية معضلة، تتفتت في أكثر من مكان، سطر هنا وسطر هناك، لكن ثمة قصيدة مكتملة، ناضجة، تتنازع مكانة عالية بين القصائد الكبيرة في الشعر العربي.

قصيدة يتيمة، تنم عن أن صاحبها أنتج ما هو بموازاتها ربما، بل ولعله قال ما هو أكثر نزوعا نحو الذات منها، لكن المدونين العرب، لم يكونوا على قدر المسؤولية في نقل تراثنا كما ينبغي له أن ينقل، وقد ضيعوا منه الكثير، بإهمالهم، وحذرهم من النقل، لكني أجزم بأن الانتباه لابن زريق لم ينتجه مدون، بل أنتجته القصيدة التي بقيت منه/ اليتيمة فقط.

مرعي التليسي

شفراتُ الحياةِ
قراءة في أعمال الفَنان مرعي التليسِي



بقلم : سامي عبد العال

باحث مصري متخصص في فلسفة اللغة



الحياة فن

ألَّاَ تخبُو روحُ الحياةِ دونما فنٍّ، دونما علاماته الإبداعية التي هي أنت؟ الفن يستقطر كثافةَ الإنسانية في شخصك المُفرد، فتبدو إنساناً ذا معنى قُبيل أية مغادرةٍ لذاتك. ستفترض كونك هكذا، لأن عالمك أصداءٌ للحياةِ وشْماً وظِلالاً. لوحات مرعي التليسِي[1] تشكيل لهذا الـ «أنت»، عاكسةً زخمه الفائض بالوجود. لتنبض التواريخُ، الأمكنةُ، الأزياء، المواقف، بالواقع الحي. شُخُوصه ترْسِم عالمها الأثير، تدلُقه بغزارةٍ دلاليةٍ أمام النظر، ربما قريبةٌ الشبه لبعضها البعض غير أنها بالغةُ التعبير عما تحيا.

كل وجه لدى التليسي ناضحٌ بأعماقه الغائرةِ، تبدو الوجُوه بصمات لأحوال السعادة، الحزن، الصمت، الجرأة، الكلام. تُسرب المفرداتُ همساً لونياً حول ما ترسم، ليست أزمنتها دانية، إنما تتجلى مع انكشاف الحياة وجدل العلامات. دوماً الزمن الفني مشحونٌ بأجواء إنسانية إلى ذروة الإدهاش، فاللوحةُ أنطولوجيا المعيش عبر رؤية جماليةٍ تُكثف معاني الإنسان.

ثمة معالم كهذه في لوحة «ترْنِيمة لبلادي»، وهي تنقش هدفاً ضمنياً يلون تكوينها، هدفها أملٌ منشودٌ للبلاد، للوطن (ليبيا) في حياةٍ أفضل. لكن، لِمَ الحياة، رغم تنوع عناصر اللوحة؟ إن المُعطى الدلالي يتجاوز النغم البسيط. شفرات النغم والحياة تتيح توزيعهما الرمزي لأي لحنٍ آخر، وطناً كان أم إنساناً، أم عالماً.

وعلى الرغم من كونها لوحةً واحدةً إلا أن «الترنيمة» تؤلف - برأيي - مجموعة لوحات فنيةٍ. صيغة الجمع بارزة فيها لا نبرة الإفراد، الحياة ليست حداً مفرداً، بل قصاصات إنسانية انفصالاً وتقاطعاً. وستغدو الصيغة آلية للتلقي، بل ستغوينا إلى داخلها دون إبطاء. إن الفنون مثلها مثل الحياة، لن تَحُول المشاهدةُ دون الغرق فيها. هكذا يعرفنا الفنُ

١- مرعي التليسِي فنان تشكيلي ليبي معاصر، اهتم بالتصوير الفوتوغرافي وتصميم الجرافيك. أشهر أعماله لوحة «طائر الحلم» و«الشهادة أو النصر» و«سمر» و«حنين». حصل التليسي على جوائز محلية ودولية، جائزة لجنة التحكيم الخاصة ببينالي مالطا الدولي ١٩٩٥ وجائزة الجرولا دي أورو فينيسيا إيطاليا معرض البورتريهات ١٩٩٥، جائزة معرض اتحاد حقوقي إفريقيا(للتضامن مع نيلسون مانديلا)، جوائز تقديرية من بينالي بغداد الدولي ومهرجان القيروان بتونس والعديد من شهادات التقدير. كما شارك في معارض على المستوى المحلي والعربي والدولي أيضاً.

التشكيلي نداءَ النظر الحي، حيال الكائن الحي ومتعة الجميل، أليست العين هي نوافذ الرغبة؟

الوطن هو أكبر حيلة جمالية حية في التاريخ. كيف نفك شفراتها الفنية؟ هل الترنيمة تراتيل للألوان والواقع المأمول؟ هل سيبدو العالم عدداً ونغماً بإشارة اليوناني فيثاغورس؟ كيف يجري ذلك مع الهدف الضمني للوحة؟

لأن الفن يعبر برموز أوليةٍ عن قيم الجمال، فالترْنيمةُ إيقاع دلالي لمقولة العدد والنغم. يظهر العددُ خلال زمنٍ لا يفتأ متجاوزاً، بينما يسري النغم عبر إيقاع الحياة داخله. الاثنان يتماهيان ويخلعان على علاقات التشكيل وشْماً ما. هناك أصداءٌ للترنيمة تتعلق بأسرار الحياة من جانبٍ، ومن جانب آخر تقتحم الواقع راصدةً لآفاقه. إن الترنيمة تختزل في حلمٍ للبلاد أطيافَ الثقافي والمقدس والكوني. لهذا، ستقول سياسياً ومعرفياً ما يتعذر قوله بأية وسيلةٍ غيرها. لا شيء تاريخي يحجبُ جسم العالم، مفرداته عارية بأثرٍ رجعي، وإنْ قابلتنا خلال الزمن الراهن.

كل فن حقيقي يعد مميزاً، لأنه يُفصِح عما يعجز سواهُ عن كشفه. يستحيل لفنين التطابقُ، نظراً لاستحالة استنفاد طرائق التجلي بينهما. وهذا ما أعطى لمخاض الحياة في لوحات التليسي أولويةَ اللون، طالما تؤدي الألوان دوراً متفرداً في الفنون التشكيلية. واللافت للانتباه ليس تكوين لوحة ترنيمة فقط، بل مضامينها الثائرة صمتاً كذلك. إذن بأي أسلوب يعد اللون غناءً وصدى ثورياً؟.



الترنيمة عزف الألوان لتجارب الحياة اتصالاً برؤى الوطن المُنتظر. والأدق هي ترسم ذلك بتباين علاماتها داخل اللوحة. إذا انتبهنا سنجد لوحة (ترنيمة) حواراً، بل انتقالاً مضمراً بين الصور الفرعيةِ لأجل التحليق؛ أي من حيث أنت تشاهد إلى حيث الانطلاق وتحول المضمون. ليس عالمها الحالمُ طقساً فورياً، وليس فراغاً، إنه سيناريو للتعبيرات الدالة؛ لأن الوظيفة الفنية للتشكيل تُولد سكوناً وحركة. وبالتالي ستُنوع الارتباط الشعوري والجسدي، المرئي والمتخيل، الوهمي والمتعين في التفاصيل، باعتبار الصور الفرعية لا تنتهي إحساساً، ولا تحدد فاصلاً لعالمِها الخاص.

الترنيمة عزف الألوان لتجارب الحياة اتصالاً برؤى الوطن المُنتظر

فعلى اختلافها، ستكون لصور الترنيمة حركتان، إحداهما في ذاتها، حين تُشْعِر الصورةُ المتلقي باستقلالها، فهي شريحة منجزةٌ ضمن الأداء الفني. أما الحركة الأخرى، فتضعه في لقطةٍ تاليةٍ؛ أي نقرات لحوارٍ لم ينقطع والرسوم المجاورة. من ثم لن ينعزل إحساسٌ عن سواه؛ لأن ما يلامسُ صوراً ليس التجاور، وإنما الصدى المُترحل بين صورة فرعيةٍ وغيرها، فالصدى يسير ناحية الانعتاق (ثورة الحلم بالبلاد) من واحدةٍ لأخرى.

إذن، سنتابع توليفاً جدلياً للنغمة الواحدة (صورة مستقلة) والنغم ككل. من ثم يتضح التوزيع لإيقاع







داخلي حين نرى صورةً بعناصرها وبالإيقاع العام للرسم. كأن الترنيمة رحلةٌ إلى «خارجِ الداخل»، تقول: سِرْ حيث الأفق المفتوح، إذ يترنم المعنى، وبإمكانك أنْ تقطع عصوراً إلى حياةٍ جديدةٍ لن تتأخر.

الحياة أنثى

ربما يظن المرءُ أن حياته لوحةٌ بوسْم بارز، سيكتشف أنها مطوية زمنية لا تُستنْفَد أشكالها.

اللوحة والحياة كلمتان مؤنثتان، بالتالي ليس مصادفة ارتباطهما تأسيساً على المواقع الأنثوية للدلالة. هناك المرأة، الطبيعة، الجمال، الحياة... هل يوجد فرق؟ الإحالة ستسمح بأي دالٍ جديد: البلاد، الدنيا، الرغبة، السماء، الثورة، الحرية، الخروج من الإطار.

الأنثى نبعُ الفن المتجدد في التاريخ، أعطته تأويلاته الثورية، وشكلت كعلامةٍ مختلف أقنعة الحياة والوطن. الأنوثة هي الكثرة حين الوحدة، هي الطبيعي عند التحول، هي اللون في انغلاق الجوهر، هي الأطياف في مرايا الأسطُح، هي الالتقاء والافتراق جنباً إلى جنبٍ. وتلك الأعماق أصيلةٌ أصالة المواد الأولية للكون. فمنذ أنْ وُجِد عالم إنساني امتزجت الأنوثة بالأشياء جميعاً، حواء كانت المصدر والموطن والأرض والأقدار.

لأول وهلة، ثمة مكون مهم في لوحة ترنيمة، إنه الأنثى في نقطة المنتصف، هي عمق التشكيل الفني. إذن، بأي مغزى تطل امرأة أمام كثرةٍ من الأشياء؟ الكثرة تجمع الطيني والرملي والهوائي تحت ظلال السماء، إنها عناصر أولية لعالم نابضٍ بالطبيعي والتلقائي. لا شيء يقف هناك وراء الرتوش ولا شيء يُغطى بإهاب سميك. ولئن تم هذا، ستطرحه الدوال جانباً عائدةً حيثما كانت. عنصر الطين يمثل ثباتاً على أرض أفقية؛ أي العنصر الترابي الخَلْقي بامتياز لاهوتي وبشري، فوق ذلك يرمزُ إلى الخير والنماء نسبةً إلى الزراعة. ثم ينتأ التدرج المجاورُ لنرى الصحراء رمالاً منسابةً بين وهدةٍ وأخرى.

كأن السير عمقاً، يقفز بنا إلى فوق، يرشقنا نحو غيمات السماء، ألوان القدر؛ لأن الانتقال من الرمز الأفقي إلى الرأسي لن يتم صدفةً، هو مقصور بتحليق الطائرة كرؤية هائمةٍ ستبقى عالقةً. فالطائرة بكيانها الفني فكرة قيد الهواء، حياة سارية عقب تجاوز الوسط. وما أنْ ينظر الرائي إلى أسفل حتى تشده عالياً، كي يتسق النظر مع الوضع الأوفر مجالاً. لعله انفتاحٌ يُباطن حافته بابان أزرقان خفيفان أقل لونيةً زرقاء من الفضاء. والبابان يتركان باللوحة ظلين مشرعين على السماء ومؤديين إليها. أما اشتراك لون البابين (الأزرق) مع

> **الفن قد يأخُذك إلى حيث تعرف لكنه سيُبهرك، عندما يتجلى بواسطته ما لا تعرف**



الفضاء، فيعطيهما عمقاً فسيحاً. إن المادةَ البصرية لا تُظْهِر أي فارق إلا في الدرجة. هنا ليس صعباً معرفة كون البابين طُرِحا للانطلاق، لأنهما في حالة انفتاح دائم، يرددان: السماءُ لا تنتظرُ أحداً، هي لا تُغلقُ أبداً... فليكن تحْليقُك بعيداً.

إذن هناك أجواء تمس أعيننا بإطلالة أنثوية مباغتةٍ. ذلك أمام كُتل السحب التي تشي بكارة السماء القريبة. والأزرق يضم الصفاء ودلالة البحر، وهو العنصر الآخر؛ أي الماء إضافةً إلى الترابِ والهواءِ. أما النار، فهي طاقةُ الحركة حين تنفثها الطائرة، وهي أيضاً عين الأنثى، إذ تعكس ابتسامة براقة. هذا على افتراض ارتباطهما بروح هو الحياة وبوجه ساطع لن يخلف دلالته المغايِرةَ. فالفضاءُ وعينُ الأنثى يرميان إلى تعليق النظر وجذب المتلقي لإشعال أنفاسه صوب السماء.

> الأنثى نبعُ الفن المتجدد في التاريخ، أعطته تأويلاته الثورية، وشكلت كعلامة مختلف أقنعة الحياة والوطن

إنها الإقلاع بالبلاد إلى المستقبل. فأغاني الحياة، بهجة الإنسان، غوايات الرؤية أكثر أثراً، يعضدها كون الأفق مفتوحاً بلا نهاية. كما أن الأنثى ترشق يدها تاركةً العمق بالداخل، إذن، ماذا سيكون الأثر سوى العمق نفسه؟.

وعنوان اللوحة «ترنيمة لبلادي» دال متصل. صحيح حلم البلاد لا يظهر بجلاء، لكنه أملٌ يرفرف في التفاصيل. وحين تمثله المرأةُ يغدو دالاً مُنتجاً لمدلولات التشكيل الفني. المرأة تحمل دلالتين: دلالة الرغبة في الحياة (ومشتقاتها الإنسانية) ودلالة البلاد (بمعانيها المُشرقة)، ناهيك عن دلالتها الكونية كأنثى. بهذا القصد كأن الدال الرئيس امرأةً عصرية تعبيراً عن الوطن. وعليه، فالدال الأنثوي عالم يصوغ نتاجَ الدوال الفنية الأخرى. إنه المعجم السردي، الرتم الغريزي الحكاء الذي لن يتوقف عن قول ما لم ندركه. المرأة أصل الحياة، تهب الحياة للآخرين أطفالاً، رجالاً، مجتمعاً، إنسانيةً، كما تهب البلاد الحياةَ لأبنائها. أما الابتسامة، فإشراقة العين مع أعماق المرأة- الحياة؛ أي مستقبل البلاد بقوة البصر نفسه. ماذا ستسرد الأنثى، ماذا ستحكي اللوحةُ؟!

الحياة سرد

في الواجهةِ، تبدو «الترنيمةُ» لوحةً كبرى تضم الأفق والعتبة وإطلالة المرأة، ثم لوحات بالجانبين. إذن، يد المرأة هي يد الزمن المحكي، شفرة السرد. تظهر كخيط سيميائي ضمن علاقات التشكيل الفني. اليد ظاهرةً كرمز يربطنا مع الداخل والخارج، وبها ستصبح لدينا فاصلة فنيةٌ تنقلنا بين اللوحات على مساحة أوسع. نلاحظ أناملها تأتي كمعطى خارج (الباب) الفُوة الوسطى، إشارةً إلى الاتصال بالعوالم المرسومة شمالاً ويميناً. بالتالي، فيد المرأة هي يد لحياةٍ تفسر سيناريو الصور في مسلسل التاريخ. يدعم ذلك المعنى ذيل طائر (أو ما شابه) على الضفةِ المقابلةِ بجوار الفخار، منعكساً هو الآخر في العمق.

واليد كفاصلةٍ حية، تشعرنا بأوجه الاختلاف الموسوم فنياً. وتُرهص كذلك بالزمن، وهو ترسُب الظلال على كل لوحةٍ. هنا يبدو التغير وشيكاً مع لوحة جانبية ملصوقةٍ بفعل فاعل. غير أن الفاعل الفني (الفنان) يسمُ معانيها كأنها كُولاج collage له بصماته التعبيرية. ونحن إذ نرى لاصقاً ندرك وراءه بُعداً رمزياً، وما لم يكن واضحاً، فاللصق يعني بقايا الزمن. لا مفر إذن، من لصق التاريخ، ولا سيما أن باللوحةِ تمثالين لإنسانٍ (امرأة كذلك) ولغزال كإيماءة لوضع تراثي ماضٍ، كما أنهما لا يتحركان بموجب نحتهما البرونزي البين. واللصقُ ينقل سكوناً فوق سكون، فمثلما لا يتحرك التمثالان، فلوحتهما الورقية تنْزع عنهما فتيل التأثير. مع ذلك، تكمن كل قيمة لهما في تاريخ نمر خلاله، حتى نقابل عمقَ اللوحة الكبرى. والمقارنة بين امرأة التمثال البرونزي وامرأة السماء توضح: أن الأخيرة أكثر حداثةً، وتعيش عصرها مع أناقة باديةٍ للعيان. ولن تُخطئ العين سُترة عملٍ ترتديها كأنها ستقي صدراً من غوائل الأيام، وتعد في الوقت نفسه، جزءاً من الحلم، باعتبار أن حلماً هو البلاد المتطورة لا الحجرية التي تحمل قدرها متجمداً.

فوق لوحةِ التمثالين تُعلق شقفةُ (كسرة) فخارٍ، ليست مكتملةً لكنها ترمزُ إلى عصرٍ قد ولى أوانُه. أداة الفخار تستدعي خلفية البلاد (لِّيبيا) كما كانت بداية الثقافة طيناً كمادة بسيطةٍ. والأداة تدل أيضاً، على نمط من الحياة الإنسانية كان سائداً. وتحتفظ اللوحة بجزءٍ من الفخار، بينما أتى الزمن على الباقي كما أبلى إنسانه. فالصلصال مادة مشتركة بين الفخار والإنسانِ، هو دينياً مادة خلق للاثنين.

أما شذرة ُالفخارِ، فتحكي: مثلما أن زمناً ينقضي ليترك آثاره على الأشياءِ، كذلك تآكلت مادةُ الإنسان الأُولى. إنه العامل المبدئي لتحول المجتمع، الناس، الحقائق، إلى ظاهرةٍ في عمر الفناء المؤقت، وهي لا تعدو أنْ تكون مرحلةً ذهبت ليحل العصرُ المأمول. وفنياً لم تُهمل الشقفةُ (الكسرة)، إنما تدل تذكيراً بتاريخ المجتمع الليبي.

على الجانب الأيسر، نرى لوحةً ورقيةً سقطَ إطارُها. اللوحةُ نائيةُ التفاصيل، غير أن سقوطاً يعني دلالة الاهتراء، التحرر، التمرد. هي لوحة لم تثبُت في مكانها، انفلتت خارج الإطار، وهي كذلك لم تتسق معه وظلت غائمةً. ليس يسندها سوى علاقتها بالأفق الرحب لمتن اللوحة الكبرى. ستبُوح الدلالة: إنها مرحلة اهترأت كما انفصل إطارُها وعُلق كرمز مصلوب على جدار الزمن. الصلب رمز الخطيئة والخلاص كما في المسيحية.

ولئن غامت اللوحةُ الساقطة، فيبدو سقوطُها من الإطار مُريعاً. لينتقل المعنى إلى الوسط الأكثر جلاءً، هو منظر السماء والطائرة. وعلى قرب الصورة الساقطة مقارنة بالعنصرين الأخيرين، إلا أنهما واضحان تمام الوضوح. أما تأرجُح اللوحة بإطار فارغ، فيمثل دعوة لاعتبار كل إطار قيداً، ستنفصمُ عراه دون عودةٍ. سيكون أثراً بعد عين، ولن يعلن عن نفسه إلا كتذكارٍ حفري. ليس أدل من أنه إطار خاوٍ يتلاعب به الريح. حقاً الصورة الساقطة غامضة غير أن الإطار بلا محتوى حتى الإهمال. إذن، لن يتصلب إطارٌ اجتماعياً أو سياسياً دون انفصاله عما يؤطر، ليؤكد فضاء اللوحة الكبرى على هكذا تحول تاريخي.

لو تخيلنا الجانبين كأزمنةٍ، فقد آن الأوانُ بأفق الترنيمة لتعليقهما هامشاً دون المركز. تعليقهما كآثار من زمن فائتٍ، قد يُتجَاوَز لكنه لا يُنسى. في هذا يستوي الفخار مع الإطار. وبالنسبة إلى لأمل لم يعد ممكناً اتباع «ذهنية فخارية» ما فتئت لصيقة بالأرض. أيضاً ليس محتملاً الانحشار ضمن إطار يعاند تنوعَ الصور؛ فهو ليس قادراً على احتوائها ومواكبة تعقدها، فالحياةُ تتطور بسرعةِ الطائرة وعلى البلاد أنْ تخطو إلى عالم أكثر حداثةً.

الحياة آفاق

في لوحة ترنيمة لم تنته الصورُ بالتجاور اللوني ولا بتوزيع الفضاء؛ لأنه نفسه التشكيل الفني الذي يعزف الإيقاع. إذا كانت اللوحةُ الكبرى منطويةً على صورٍ، فإنها تقطعُ طريقًا نحو الخروج. لوحة ترنيمة هي سِفْر الخروج بالبلاد من حالاتِ الفخار والإطار.

ومع تجول الرؤية بين المفردات كدنا نفقد اتزاننا، حتى نسينا واقعاً حياً نحن فيه. ههنا ترتد دلالة اللوحة إلى المتلقي عن قصدٍ فني، بل تضعه كموضوع لدلالتها. لعلها تمارس تمويهاً حتى يفقد يقينه الخارجي السابق، معتبراً ذاته بمثابة اللوحة، وعليه أنْ يمثل آفاق الحياة، فهل يتقدم المتلقي، هل سيسير كما تدعوه؟

نظراً لانفتاح مركز اللوحة، وتبعاً لإحالات الأنثى، مرة إلى الحياة وأخرى إلى البلاد وغيرهما إلى الزمن والحداثة، سيأتي التلقي فعلاً تضامنياً مع فضاء الرسم. كل تكوين داخلي يفتح عمقُه درباً لمرور القادم إليه.

إذ ذاك، تبدو اللوحةُ راصدةً للمتلقي إزاءها. أعني أنها تقف- فعلاً- على حامل داخلي، فترسم مسافة أماميةً بينها وبين أفُق النظر. كأنها تدعُوه ليأخذ خطوةً إلى الداخل: ضعْ إحدى قدميك كي تتأكد مما ترى!!. والمسافة رغم اعتبارها بُعداً إلا أنها نداء للاقتراب. في الفن التشكيلي المسافة قُرب لأجل التوغل من الباطن. لأن مساحةً تجسدها هي اكتشاف إلى الداخل من العمل الفني. وهذا معناه الاقتراب أكثر فأكثر، إنه استدراج دلالي سيرمي رغبةَ التلقي وراء رموز اللوحة، حيث ينتقل معنى الألوان إلى خيال يتقاسمه الرائي والمرئي، وهو جانب تمثيلي خلال كل فنٍّ يغوص بنا في الأعماق ريثما يرسم ما يريد.

فهي بيضاءٌ بياض الأمل وساميةٌ سُمو الرجاء. الباب إليها يودعه الجانبان الحملان للوحات يمينا وشمالاً. ولو كان ثمة اِغلاق لهما، فسيقفل الفضاء لتظل الأنثى (البلاد) خلفه، وستخبو رغبة الحياة. أما وقد انفتح الجانبان فهناك فسحة الخيال، إحساس يقدَح نظرة أنثوية ببريق الأمل وبالعمق الأزرق.

وعلاوة عن التنوع الزمني للوحة، هناك تتابع في الرتم اللوني، بين تحفيف حدة اللون حال البدء ثم كثافته المتدرجة كلما أوغلنا، ثم انسلاله بكثافةٍ لونيةٍ لنشعر بالتخطي. وعلى ذلك، يرتد الأفقُ كأنه بالخارج، كأنه بمثابة التلقي نفسه؛ لأن الطائرة أساساً تجري كعصر جديدٍ، كغد مُشرق، كحرية آتية بالهواء النقي، وإذ تحلق عن كثب تُهمش التجاور اللوني للمكونات الأخرى، لكنها عوضاً عن هذا تطفُر بالمضمون إلى السطحِ. وخطوتها تؤكد توجهاً عكسياً للمعنى، فبدل الانغمار عمقاً، يُبادرنا العمقُ ليبسط الترنيمة حياةً للوطن القادم.

الفن قد يأخُذك إلى حيث تعرف لكنه سيُبهرك، عندما يتجلى بواسطته ما لا تعرف. ربما يقف المتلقي لدى إطاره البراني، غير أنه حين يدرك لوحة جوانيةٍ سيخطُو إليها. ومادام فعل ذلك لن يتوقف، بأشعار نزار قباني وصوت عبد الحليم حافظ «الموج الأزرق في عينيك يناديني نحو الأعمق...إني أغرق، أغرق، أغرق». لكن الموج (السماء) في لوحة التليسي ينادي نحو الخلاص. ليست المماثلةُ بين زرقةِ السماء والبحر إلا حلمَ طائرٍ بجناح ترنيمةٍ. تترك الترنيمة اسمها مع الحياة والرغبة أملاً في كسر القيود. لينضُو الإنسان، المجتمع، عن ذاته واقعاً كئيباً لأجل التحرر الحقيقي. ودلالة الألوان الغامقة لا تفقد الانجذاب - كما الانجذاب الصوفي- بفضل اهتراء الواقع وضرورة المغامرة بلا أجنحة.



كانت الطائرةُ تخْليقاً لهذا الحلم، تجسيداً للعدد والنغم،

شكري المبخوت لمجلة «ذوات»: أكتب كما أحبّ أن أقرأ...

حاوره: عيسى جابلي

قال الدكتور شكري المبخوت، إنه كان «يحدس حدساً قوياً» أن روايته «الطلياني» ستتوج بالجائزة العالمية للرواية العربية البوكر لهذا العام، بعد ما لقيته من حظوة لدى القراء ولدى الناشر الذي رشحها للجائزة، فدخلت القائمة القصيرة.

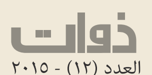
وأكد المتوّج بالجائزة العالمية للرواية العربية البوكر مؤخراً، في حوار خصّ به مجلة «ذوات»، أنه حين كتب الرواية لم يفكر في الجوائز مطلقاً، وأن كل ما فعله أنه كتب رواية كما يحب أن يقرأها، مشدداً على أن الحديث عن الكلاسيكية لم يعد ذا معنى.

وعما روجته بعض وسائل الإعلام المكتوبة والرقمية، قال المبخوت إن روايته حصلت على ثقة لجنة التحكيم بالإجماع، وقلل من شأن ما تروجه بعض الأقلام الصحفية، لأن الذين اطلعوا على الرواية لم يجدوا فيها أثراً لما تم تداوله عن كتابتها بطابع الأكاديمية.

وأضاف الدكتور المبخوت، أنه لو أعاد كتابة الرواية لحافظ على «المعمار» نفسه تاركاً احتمال تغيير بعض المشاهد أو التفاصيل، مؤكداً أن الراوي الذي نقده البعض «يندر وجوده في الرواية»، لأنه ليس راوياً، عليماً إنما هو مشارك في الأحداث»، ويمكن تطوير ذلك، باعتباره احتمالاً سردياً قد يشارك في أجزاء أخرى من الرواية» على حد تعبيره.

وأما عن الاهتمام الإعلامي الذي يبدو كمن يبحث عن صورة جديدة للمسعدي أو الدوعاجي أو خريف في شكري المبخوت، فقد أكد أنه لا يطمح إلى شيء، سوى أن يكتب «حكايتنا التونسية، أوجاعنا، آمالنا، مفارقاتنا، تناقضاتنا»، موضحاً أنه يريد لعب دور «المثقف النقدي» المدافع عن «الحرية الفردية وعن القيم الإنسانية الكبرى».

وقال المبخوت، إنه يضحك «من صراعات زائفة لدى بعض الإخوة والأصدقاء والكتاب في تونس، لأن كل واحد

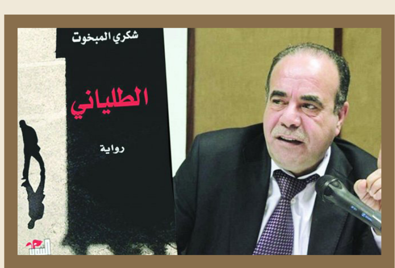


يتصور نفسه أمّة في السرد»، والحال أن الإبداع يقتضي الكثرة حتى يتطور، مؤكداً أن أسماء كبيرة في تونس تمتلك تراكماً روائياً من حيث الإنتاج ولكنها «لا تمتلك من القوة والإقناع الفني الذي يؤهلها إلى أن تكون تجربة».

وأكد المبخوت أن الرواية العربية تطورت تطوراً كبيراً، غير أنها ظلت مرتبطة بالثقافة العربية وسؤال عالميتها مرهون بسؤال آخر أعم وأوكد: «هل للثقافة العربية ما تقدمه للعالم؟»، وألمح إلى أنه «لا يمكننا أن نحمّل الرواية أو الشعر أكثر مما يحتملان، فهما جزء من ثقافة ما زالت تحتاج إلى أن تسأل نفسها: ماذا عندي أن أقدمه إلى الآخر؟».

وأوضح المبخوت أن ملامح الرواية الناجحة تتلخص في ثلاثة توجيهات: أولها أن نكتب ما نحبه وما يمتعنا؛ وأن تحمل الرواية هماً فلسفياً دون أن تنقلب إلى فلسفة؛ والثالث أن تقدم الرواية معرفة، لأن «الكتابة فعل خطير وليست ممارسة جمالية فقط، فيها جانب أخلاقي هو الالتزام».

وأكد المبخوت أنه أهدى تتويجه للمرأة التونسية لسببين: أولهما أن تحررها يعني تحرر الرجل، وثانيهما أنها في اللحظات الصعبة قد وقفت ضد من يحاول أن يعيدها إلى الوراء. وأشار إلى أن المرأة التونسية «رواية لم تكتب بعد».



الدكتور شكري المبخوت حاصل على دكتوراه الدولة في الآداب من كلية الآداب بمنوبة، وهو عميد سابق لكلية الآداب والفنون والإنسانيات بجامعة منوبة؛ يشغل، الآن، وظيفة رئيس جامعة منوبة، وهو عضو في عديد هيآت تحرير مجلاّت محكّمة؛ منها مجلّة «إبلا» التي يصدرها معهد الآباء البيض بتونس، ومجلّة «Romano Arabica» التي يصدرها مركز الدّراسات العربيّة التّابع لجامعة «بوخارست» (رومانيا). وله مشاركات عديدة في الندوات العلمية ومقالات منشورة وإسهامات في التأليف المدرسيّ ومعالجة قضايا تربويّة وتعليميّة. ومن كتبه المنشورة: «سيرة الغائب، سيرة الآتي – السيرة الذاتية في كتاب «الأيام» لطه حسين»؛ و«إنشاء النفي»؛ و«الاستدلال البلاغي»؛ و«المعنى المحال»؛ و«نظريّة الأعمال اللّغويّة»؛ و«توجيه النفي في تعامله مع الجهات والأسوار والروابط»؛ و«دائرة الأعمال اللّغويّة».. إلخ. وله في مجال الرواية: «الطلياني» التي توجت مؤخّراً بالجائزة العالمية للرواية العربية البوكر ٢٠١٥.

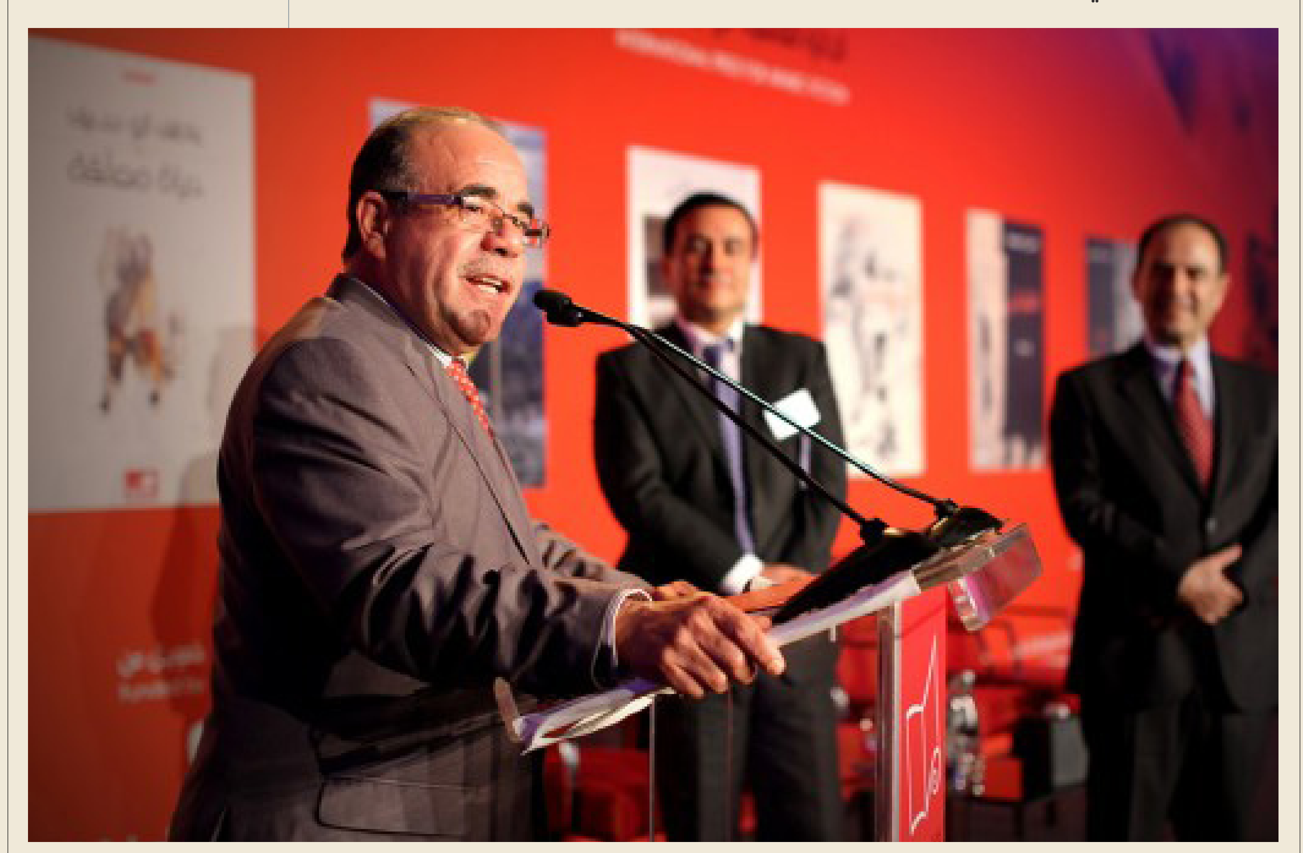
*** أولاً، ذوات تهنئك بتتويج روايتك بالجائزة العالمية للرواية البوكر، كيف تلقيت هذا التتويج، وهل توقعته في ظل اطلاعك على الروايات المدرجة ضمن القائمة القصيرة؟**

من حيث التوقع، الرواية وجدت منذ البداية حظاً كبيراً بحكم: أولاً ترشيحها من قبل الناشر، وثانياً من جهة ما لاحظته من حظوة لدى القراء. بطبيعة الحال، وصولها إلى القائمة القصيرة هو في حد ذاته تتويج، لأن هذا أمر مهم. ثم إنني امتنعت شخصياً عن قراءة الروايات الخمس الأخرى، باستثناء «شوق الدرويش» التي حصلت عليها في القاهرة واطلعت عليها، فوجدتها رواية جميلة فيها عوالم مغرية بالمتابعة. بقي أنني لم أكن متوتراً للحصول على التتويج النهائي بقدر ما كنت أفكر في ما سيكون لهذا التتويج - إن حصل - من أثر في جعل الرواية التونسية تحتل موقعاً ما ضمن المشهد الروائي العربي، باعتبارها رافداً من روافد الرواية العربية. كنت أيضاً أفكر في أهلي وأبناء بلدي وما يعيشونه يومياً من أخبار كارثية لا تزيدهم إلا نكداً على نكد في سياق صعب جداً. كنت أفكر في إرساء بعض مؤشرات البهجة والفرح. ولا أخفي عليك - وأقول هذا لأول مرة - كنت أحدس حدساً قوياً أن مريد البرغوثي سينطق بالطلياني، لذلك لم أتفاجأ. لا أدري لماذا؟ ولا أستطيع أن أبرر ذلك فكرياً.

> لم أكن متوتراً للحصول على التتويج النهائي بقدر ما كنت أفكر في ما سيكون لهذا التتويج من أثر في جعل الرواية التونسية تحتل موقعاً ما ضمن المشهد الروائي العربي

*** برأيك ما الذي جعل الطلياني تصنع الفارق مقارنة بباقي الروايات؟ ما العناصر التي أوليتها عناية خاصة آن كتابة الرواية؟**

كأنك تسألني كيف نصنع رواية تفوز بجائزة؟ ولكن هذا سؤال صعب؛ ما أعرفه



هو أنني حين كنت أكتب هذه الرواية، لم أفكر في الجوائز مطلقاً، بل لا يمكن أن نكتب رواية، وفي أذهاننا جائزة سنفوز بها، لأن العملية تخضع إلى عدة متغيرات (نوعية الروايات الأخرى، نوعية المشاركين، قيمة المشاركين...) ولكن في الآن نفسه، كنت أقول دائماً، في حوارات عديدة، ومنها حوار سابق مع «ذوات»: إنني أكتب الرواية كما أحب أن أقرأها، معنى ذلك أن الرواية التي لا تمتعك أولاً وقبل كل شيء، هي رواية مهزوزة، وفي رأيي تلك المتعة الجمالية هي الأساس في الرواية.

أنا مثلا أحب أفلام «الأكشن» والمغامرات والحركة، ولا تستهويني أفلام المؤلفين. هذا موقف شخصي، رغم أنني أعرف، من ناحية نظرية نقدية، قيمة تلك الأعمال، ولكن المسألة في الأدب ليست واجباً، وفعل القراءة هو فعل حر، وليس واجباً مدرسياً ثقيلاً، فلا أحد يجبرنا على أن نشتري كتاباً، وأن نخصص وقتاً لقراءته إلا عن رغبة. لذلك، حين كتبت هذه الرواية بقطع النظر عن مضمونها كنت واعياً بأن أسلوبها في السرد جديد، وهذا ما لم يقله النقاد. يتحدثون عن «بناء كلاسيكي للرواية»، ولكن هذه مقولة ساذجة. فما معنى «كلاسيكي» و»غير كلاسيكي»؟ يقصدون بـ»كلاسيكي»، أنها تتضمن حكاية فيها بداية وتحولات ونهاية، وهي قاعدة من قواعد الرواية. وإذا كان الأدب التجريبي أراد تفجيرها وتغييرها، فإنه فعل ذلك لاستنطاق ممكنات السرد، وليس لضرب روائية الرواية. في حين أن الرهان لا يكمن في ذلك، إنما في الأسلوب (كيف تروي؟) لا في المضمون. ولا أريد أن أدخل في جدال مع الذين نقدوا الرواية بسذاجة، حين يقولون إنها كلاسيكية. مع أنني أستطيع، لو لم أكن كاتبها، أن أبين لهم أنها رواية حديثة، ولكنها لا تدعي الحداثة، لأنها رواية لا تريد أن تتعالم على القارئ. إذن إذا أردت سرّاً: فليكن مزدوجاً: أولاً: أن نكتب بطريقة مشوقة؛ أي ممتعة تجعل القارئ لا يترك الكتاب، ولا يجد منفذاً لإلقاء الكتاب. ثانياً - وهذا من أسرار إعجاب الناس بالطلياني على الأقل، ولا أقول إنه تفوق أو شيء استثنائي: بناء شخصية عبد الناصر وزينة: كل منهما شخصية مركبة تحتمل وجهاً بين تناقضاتنا وترددتانا. فحين يترك القارئ الرواية يجد نفسه، بعد ذلك يبحث عنهما حوله ويرى فيهما شيئاً منه، من تناقضاته، من أوجاعه، من أحلامه المجهضة، من انكساراته، وهذا ما نبهني إليه كثيرون بملاحظاتهم، ومنهم الصديق حمور زيادة الذي اعتبر «الطلياني»، مثل عمر الحمزاوي، وزكريا المرسنلي، وغيرها من الشخصيات الروائية الخالدة.

> حين كتبت هذه الرواية بقطع النظر عن مضمونها كنت واعياً بأن أسلوبها في السرد جديد، وهذا ما لم يقله النقاد

*** من ردود الأفعال على التتويج، ما راج في بعض الصحف والمواقع الإلكترونية أن «الطلياني» ليس أقوى الروايات ولكنها فازت بالجائزة رغم ذلك، ما رأيك؟**

عليهم أن يوجهوا كلامهم إلى لجنة التحكيم. ولكن ما هو ثابت – وقاله الأستاذ مريد البرغوثي رئيس اللجنة – أن الرواية حصلت على الجائزة بإجماع الأصوات الخمسة، والمداولات لم تدم أكثر من خمس دقائق. إذن، كانت منذ البداية رواية وجدت فيها اللجنة منذ قراءتها الأولى أنها جديرة بالتتويج. بطبيعة الحال، في الصحافة – بعض الصحافة العربية – هناك نوع من الشوفينية والبحث عن الإثارة وكلام الجرائد، وهذا لا يؤثر فيّ ولا آخذه بعين الاعتبار. أنا أنظر إلى النقد ولا أقول إنني كتبت رواية خالدة عظيمة، ولكن أعتقد أن في هذه الرواية جمالية ما لا يمكن أن يتواطأ جل من قرأ الرواية على الكذب في أنهم تمتعوا بها. يريدون ربط ذلك بصفتي

الأكاديمية التي كانت «تهمة» تجعل القراء يحملون فكرة مسبقة عنها. والمفارقة أيضاً - ويمكن أن يكون هذا من العوامل التي أثرت في فعل القراءة - أنهم وجدوا عملاً لا صلة له بتلك القواعد الأكاديمية وغيرها..

***لو كان لك أن تعيد كتابة الرواية الآن، ما الذي ستغيره فيها؟**

لن أغير المعمار، سيظل كذلك. والراوي الذي نقده البعض، أعتبره بذاك الشكل راوياً طريفاً يندر وجوده في الرواية؛ فهو ليس راوياً عليماً كما يزعمون، ولكنه يبدو كذلك، وهو راو شخصية مشارك في الأحداث، ويمكن تطوير ذلك باعتباره احتمالاً سردياً، قد يشارك في أجزاء أخرى من الرواية. ولكن ربما غيرت قليلاً في صياغة بعض المشاهد أو التفاصيل الصغيرة، ولا أقول بالحذف بالضرورة، لأنني قرأت مقالاً مضحكاً لصحافية تلوم الرواية وتنتقدها، لأن فيها «تفاصيل زائدة عن القضية الأساسية»؛ أي إنها تريدني أن ألخص الرواية في حين أن لعبة الرواية تكمن في تلك التفاصيل التي تبني عالمها. كيف نستطيع أن نتحاور مع أناس يتحدثون بهذا الشكل. الحوار، إما أن يكون أدبياً يقوم على معرفة بالكتابة والقراءة، وإلا فإن كل الروايات التي قرأتها يمكن أن تلخص، لكن ثمة فرق بين التلخيص وتلك التفاصيل التي تمنح الرواية شكلها وعمق العالم الذي تريد أن تبلغه إلى القارئ.

> أنا لا أطمح إلى أي شيء، أطمح فقط إلى أن أكتب حكايتنا التونسية، أوجاعنا، آمالنا، مفارقاتنا، تناقضاتنا

*** قيل أيضا، إن الاهتمام الإعلامي والصحافي بالأستاذ شكري المبخوت وروايته «الطلياني» هو محاولة من المتخيل التونسي لصناعة «صنم جديد» بدل المسعدي، ما رأيك في هذا القول، وهل يطمح المبخوت لأن يكون «المسعدي الثاني» أو «البشير خريف الثاني»، أو «علي الدوعاجي الثاني»؟**

لماذا نبحث عن العالمية في الرواية قبل أن نسأل: هل للثقافة العربية ما تقدمه للعالم؟

أنا لا أطمح إلى أي شيء، أطمح فقط إلى أن أكتب حكايتنا التونسية، أوجاعنا، آمالنا، مفارقاتنا، تناقضاتنا. في ما هو إبداعي أو أكاديمي، أحاول أن أعبر عن شيء أساسي هو: المثقف النقدي الذي ليست له طموحات سياسية، هو ينقد مجاناً. أما من حيث البناء، أنا أعتبر نفسي مدافعاً جذرياً عن الحرية الفردية وعن القيم الإنسانية الكبرى، ولكن في سياقها المحلي التونسي. فأنا أشتغل عما أعرف. وما أعرفه هو هذا المجتمع التونسي. لماذا أقول هذا؟ لسبب بسيط جدّاً: أن لنا مثلاً في مجال المرأة قوانين متطورة جداً، ولكنها لم تحرر المرأة التحرير الذي يخرجها من دائرة الاستلاب والاغتراب والعقلية الذكورية المهيمنة المعششة في ثقافتنا العربية الإسلامية، لذلك أنا المؤمن بالحداثة الذي لا يمكنه أن يرفض المساواة المطلقة بين الجنسين في كل شيء، تجدني في الرواية أنقد كثيراً هذه الحرية الموهومة. لا لأنني أتخذ موقفاً ضد المرأة، بل لأنني أرى المرأة المسكينة ما زالت تعاني من مجتمع محافظ - وبالضرورة منافق - ومن تصورات رجعية تهيمن في المجتمع. وهذه المرأة حين تشق مسارها نحو بحث عن حريتها تعترضها صعوبات وعقبات كثيرة موجودة في العقلية، وفي تركيبة المجتمع والسياق الذي تتحرك فيه. الرواية – أية رواية – لها وظيفة نقدية. لست ممثلاً لصوت السلطة كي أتحدث عن عبقرية مجلة الأحوال الشخصية وعبقرية بورقيبة، إنما دوري أن أنظر إلى الناس، وهم يتألمون، وهم يفرحون...

وبالعودة إلى «الأصنام»: كل من ذكرتهم أصنام شئنا أم أبينا، ولكنهم لم يقرروا ذلك، إنما اصطفاهم الناس / القراء لأنهم وجدوا فيهم علامات فارقة. وجدوا في نصوصهم شيئاً منهم معبراً عما أؤمن به عميقا، وهو الروح التونسية. ولكن لست أنا من يقرر فثمة تاريخ للأدب. وما يذكر في هذا النقد يلمح إلى أن الكثيرين يكتبون مادحين للطلياني مجاملين لي، فأنا لست بهذه السذاجة، وأزعم أنني أعرف السرد، وأميز المدح من النقد الموضوعي، وأميز بين المجاملة وبين الإطراء الكاذب وبين النقد الجاد والتحليل الجيد. وما أؤكده أنني أمتلك شبكة علاقات إعلامية أكبر مما يتصور الناس، ولكن للنزاهة لم أشغلها البتة، وكان ذلك عفوياً من الناس، ولست في حاجة إلى أن أتبنى أوهام الآخرين، أو أن أصدق الكذب أو أن أتوهم الوهم. أعتقد أنني، من حيث السن والخبرة والتجربة والوظائف التي شغلتها، أستطيع أن أكون فوق التواضع الزائف وفوق الغرور القاتل.

*** كثيراً ما يقال إن لنا روايات جميلة، ولكن ليست لنا تجارب روائية في تونس، برأيك هل بلغ منجزنا الروائي التونسي مرحلة وجود تجارب؟**

أحياناً أضحك من صراعات زائفة لدى بعض الإخوة والأصدقاء والكتاب في تونس، لأن كل واحد يتصور نفسه أمّة في السرد، في حين أن تطور أي جنس أدبي في أية ثقافة من الثقافات، لا يمكن أن يكون إلا تطوراً يشارك فيه كثيرون، وجلهم سيظل مغموراً ليبرز طائراً أو أكثر. هذا ما لم نفهمه في تونس. عدد الكتاب في تونس قليل، ولكي نفرز روايات جيدة، لا بد من تراكم كمي. وكثيرون يقارنون أنفسهم بما يكتب في مصر أو في العراق أو في سوريا، والحال أن علينا أن نشتغل

بكثير من التواضع، وأن نكتب ما يخصنا نحن في تونس، وأنا متأكد إذا روينا سرديتنا التونسية بكل تلقائية، ودون بحث عن أمجاد كاذبة، فإن ذلك مُفضٍ لا محالة إلى ظهور أعمال نوعية.

حين نقول تجارب روائية، فإن المقصود أساساً هو وجود كاتب له عدد كبير من الكتب المهمة المحترمة، حتى يمكن أن تصبح علامة كبرى أو مدرسة، إن صح التعبير. صحيح، لنا كتاب من هذا النوع، ولكن علينا أن نعترف أن هذه التجارب لا تمتلك من القوة والإقناع الفني الذي يؤهلها إلى أن تكون تجربة، وعلينا ألا ننسى أن لدينا الحبيب السالمي وحسونة المصباحي ومحمد الهادي بن صالح وفرج الحوار وغيرهم ممن لهم عدد كبير من الروايات، وهم علامات في الرواية التونسية يشتغل كل واحد منهم منكباً على مشروعه الأدبي، ولعل الأيام ستنصف هؤلاء وغيرهم ممن لم أذكر، ولكن ثمة مشكلة كبرى في تونس تكمن في مدى قدرة دور النشر على أن يكون لها كُتاب تتبناهم باستمرار، وتتعامل معهم، وتدعمهم، وخاصة تحل مشكلة توزيع كتبهم، لأن الكتاب ليس إبداعا فقط، وكل إبداع إذا لم يصبح بضاعة تسمى كتاباً فلا معنى له.

*** كيف تقيم المنجز الروائي العربي؟ وهل تعتقد أن الجوائز يمكن أن تحقق له إشعاعاً عالمياً؟**

الرواية العربية تطورت تطوراً كبيراً، سواء بتعدد الأسماء أو المناخات أو التجارب الروائية وتراكمها، وهذا أمر ظاهر للعيان. ثم إن الرواية العربية تحاول، رغم كل الصعوبات، أن تقول شيئاً مختلفاً. وفي اتصال بالتغيرات والتجارب الروائية العالمية مهمة، لكن مشكلة العالمية مشكلة كبيرة: فإذا قلنا نجيب محفوظ، قلنا إنه عالمي، لأنه من الكتاب الذين يحملون هموماً إنسانية فلسفية يعبر عنها ضمن خصوصيات مصرية. ولكن للعالمية أيضاً شروط أخرى. فلماذا نبحث عن العالمية في الرواية قبل أن نسأل: هل للثقافة العربية ما تقدمه للعالم؟ والرواية لا تنفصل عن الثقافة، لأنها فعلاً ثقافة أساساً، لذلك لا يمكننا أن نحمّل الرواية أو الشعر أكثر مما يحتملان؛ فهما جزء من ثقافة ما زالت تحتاج إلى أن تسأل نفسها: ماذا عندي أن أقدمه إلى الآخر؟ شخصياً لا أعتبر الرواية الناجحة عربياً بالضرورة ناجحة عالمياً بما في ذلك «الطلياني»، لأننا لا نعرف كيفية تلقي واستقبال هذه الأعمال، إذا ترجمت إلى لغات أخرى.

روائياً: المرأة التونسية رواية لم تكتب بعد. صحيح أنها في الرواية منكسرة، ولكن انكسارها ليس ذاتياً

*** كيف تكتب رواية ناجحة؟ ما شروطها؟ ما معالمها في رأيك؟**

كتب في ذلك «أمبرتو إيكو»، وهو أعلم منّي وأكثر تجربة وخبرة، وفي تقديري لا يمكن أن أقدم شروطاً لكتابة رواية ناجحة، ولكن أسوق بعض التوجهات العامة فقط دون التفكير في القارئ أو التحايل معه: ينبغي أن نكتب ما نحبه نحن وما يمتعنا نحن، فإذا كان ذلك حاصلاً، فإنه سيجعل الآخرين يحبون تلك الأعمال ويتمتعون بها. والأمر الثاني: أعتقد أن الرواية ينبغي أن تحمل هماً فلسفياً، فكل رواية تروي حكايات دون سؤال فلسفي ينتظم ذاك السرد أعتقد أنها لن تكون ذات أهمية، دون أن تنقلب الرواية فلسفة طبعاً. الأمر الثالث: أن يتساءل الكاتب لماذا أكتب هذه الرواية؟ بمعنى: أي معرفة سأقدمها للقارئ؟ الكتابة فعل خطير وليست ممارسة جمالية فقط، فيها جانب أخلاقي هو الالتزام بالقضايا، لا بمعنى الواقعية الاشتراكية، بل التزام بإنسانية الإنسان في تردداته وتناقضاته. هذه

بعض التوجهات فقط، لأن من يعرف كيف تكتب الرواية الناجحة فلن يكتبها بالضرورة.

*** أهديت تتويجك للمرأة التونسية مع أنها «انكسرت» في رواية «الطلياني»، لم هذا الإهداء؟**

له سببان: أولا: لأنه لا يمكن الحديث عن تحرر حقيقي للرجل إلا بتحرر المرأة. قد يبدو ذلك مفارقة ولكنه عندي أساسي. ثانياً: رأينا المرأة التونسية في اللحظات الصعبة تقف لتعض بالنواجذ على مكاسبها القليلة، لأنها قانونية فقط، ووقفت ضد كل من أراد أن يرجعها إلى الوراء بشكل من الأشكال تحت أيديولوجيات زائفة موهومة، وتلك الوقفة التي وقفتها ضد أفكار الإسلام السياسي وأوهامه هي التي - في تقديري - ساهمت إسهاماً كبيراً في إنقاذنا من العقلية الإخوانية التي تريد إعادة أسلمة البلاد، كما لو أن عقبة بن نافع لم يفتحها منذ أربعة عشر قرناً. وما شدني في ذلك ليس الموقف الأيديولوجي - وهو الجانب السطحي - إنما هو تلك الحماسة وذلك الشغف اللذان كنت أراهما عند النساء.

روائياً: المرأة التونسية رواية لم تكتب بعد. صحيح أنها في الرواية منكسرة، ولكن انكسارها ليس ذاتياً، إنما هو انكسار لأنها، كما قلت لك في سؤال سابق، ما زالت تعاني من عقلية ذكورية لمجتمع زائف منفصم.

*** ماذا ننتظر من شكري المبخوت في المستقبل؟**

من دخل عالم الرواية وفتنته لا يستطيع الفكاك منها.

*** يقال إن الجوائز تقتل المبدعين، هل هذا صحيح؟**

كتبت روايتين قبل الجائزة، ولا أعرف ماذا سأكتب فيما بعد؟ مشكلتي الوحيدة هي أنني لست متفرغاً للكتابة، والحكايات تغلي في ذهني كخلية نحل، ولكنني لا أجد الوقت لكتابتها.

*** لا تزال جذوة الكتابة حاضرة؟**

لست كاتباً مبتدئاً حتى أفقدها بسبب تتويج. وحتى كتاباتي الأكاديمية والصحفية والندوات والمحاضرات أعتبرها جزءاً من مدونتي الروائية، وإن كانت تروي شيئا آخر غير المتخيل. ومن حسن الحظ، أنا خلقت لأقرأ وأكتب وأتمتع بالحياة.


صدر حديثا


علي مبروك
الإمامة والسياسة
الخطاب التاريخي في علم العقائد
مؤمنون بلا حدود
المركز الثقافي العربي

الإجهاض في الع
العربي؛ جدل الإ
والمتع المؤط



إعداد: المهدي حميش

إعلامي مغربي

لِحد الساعة، ما زالت العديد من البلدان العربية تشهد جدلا واسعا حول موضوع الإجهاض، فهناك من يقبل الموضوع ويناقشه بشروط، وهناك من يرفضه جملة وتفصيلا، ويرى فيه تعارضا كبيرا والقيم الإسلامية، حيث ينحصر هذا الجدل بين ماهية التعاطي مع مفصلية حرية المرأة، وما يعارضها من موروث ثقافي، والتداعيات النفسية والاجتماعية لقيود الإجهاض، خصوصاً منها تلك التي تكون بدوافع صحية أو اقتصادية، ومجتمعية لحالات كالاغتصاب أو صحة المرأة، أو زنا المحارم، أو التشوهات الخلقية للجنين.

ففي المغرب مثلا، عرف موضوع الإجهاض الذي انبثق مؤخراً، نقاشاً عمومياً حادا حول شرعنة اللجوء إلى الإجهاض في حالات معينة، وحق المرأة في إجهاض الجنين، خصوصاً بعد الكشف عن إحصائيات مرعبة حول الإجهاض السري بكل سلبياته، والذي يتم في مؤسسات طبية أو غير طبية بعيدا عن أنظار القانون، وهو النقاش الذي جعل إمكانية بناء توافق حول مشروع القانون هذا، شبه مستحيل، لأن الجمعيات الحقوقية والنسائية تطالب بجعل أمر الإجهاض مقروناً بإرادة المرأة الحامل لوحدها دون سواها، وهو ما يجد معارضة قوية من لدن المرجعيات المحافظة، ما حذا بالقصر الملكي إلى التدخل في الموضوع من أجل تأطير النقاش، والدعوة إلى دراسة الحالات التي يجب فيها الإجهاض طبيا ومجتمعيا وقانونيا.

وفي الجزائر أيضا، تحركت مجموعة من الجمعيات والأطباء المختصين في أمراض النساء والتوليد، للمطالبة بالترخيص للإجهاض، منذ مدة، ومبرر هؤلاء، هو ارتفاع الاعتداءات الجنسية على المرأة، وتكاثر عدد الأمهات العازبات، وذلك في ظل غياب إحصائيات رسمية عن واقع الإجهاض في الجزائر، عدا التحقيق الميداني الذي أجراه المعهد الوطني للصحة العمومية، والذي أشار إلى وجود ٦٩٧ حالة وفاة أثناء الحمل أو الولادة، منها ٣٨ حالة بسبب الإجهاض دون الإشارة إلى طبيعة حالات الإجهاض، بينما يكشف تحقيق أعدته مصالح الدرك عن وفاة ٧٨ امرأة حاملا بطرائق غير شرعية خضعن للإجهاض، ما يجعل النقاش أيضاً محتدماً بين المطالبين بتحرير القانون الجزائري في موضوع الإجهاض، والذي يرصد له عقوبات قاسية تصل إلى عقوبات بالحبس من سنة إلى خمس سنوات، وبغرامات مالية قاسية.

الأردن بدوره لم يكن بعيداً عن النقاش، حيث طالبت مؤخراً منظمات المجتمع المدني والخبراء، بضرورة توفير مادة تجرم «التحرش الجنسي»، في قانون العقوبات الأردني، وأخرى «تسمح بالإجهاض في حال الحمل الناتج عن الاغتصاب أو سفاح القربى»، وذلك خلال جلسة حوارية نظمها الفريق الإعلامي للجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، حول المادة ٣٠٨ من قانون العقوبات، المثيرة للجدل.

وعلى العموم، فإن مشكلة الإجهاض بين إباحتها بشكل قانوني، والسماح في ممارستها بكل أريحية واختيار، مادامت الأمر هي المسؤولة عن جسدها، وبين رافضي هذا الرأي، الداعين إلى تأطير الإجهاض، وجعله مباحاً فقط في حالات الخطر، شكل ولازال نقطة صدام بين الآراء؛ وقد جمعت مجلة «ذوات» في هذا الصدد مجموعة من هذه الآراء في محاولة لتقريب وجهات النظر المتعارضة.



> الشرايبي: ندعو إلى مكافحة الإجهاض السري، من خلال تكوين «لجنة أخلاقيات» في كل مستشفى عمومي، تشرف على الإجهاض

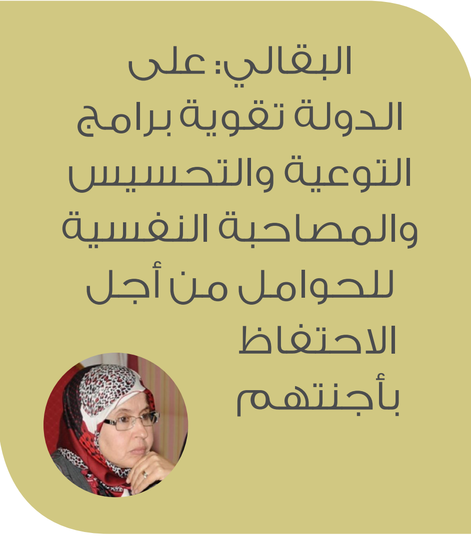
تعديل قانون الإجهاض لن يغير واقع الإجهاض السري

يرى رئيس الجمعية المغربية لمحاربة الإجهاض السري، شفيق الشرايبي، أن المضاعفات الخطيرة، التي قد تتعرض لها المرأة المجهِضة، تأتي من عمليات الإجهاض السري، واصفاً الإجهاض السري في المغرب بغير الطبي وغير الآمن، وحتى إن كان طبيباً فإنه لا يتم في ظروف صحية آمنة.

ويضيف الشرايبي، دفاعاً منه على ضرورة تقنين الإجهاض، حتى يكون في متناول الجميع، أن عمليات الإجهاض الآمنة والسليمة باهظة الثمن، وهو ما يجعل «الطبقات الكادحة» تتجه إلى الإجهاض السري والتقليدي، والتي تجرى بشكل سري على يد أطباء أو غير أطباء، والتي تفوق أكثر من ٦٠٠ حالة، حسب إحصائيات الجمعية، وبالتالي، فإن هذا العدد الكبير من العمليات، يجعل المطالبة شديدة، لوقف هذه الظاهرة، بل إن ما يحدث، يحتاج فعلا إلى قانون يُبيح القيام بالإجهاض بشكل علني، كي لا نُعرّض صحة النساء للمخاطر الناتجة عن الأعمال السرية، سواء أكانت طبية أو غيرها، خصوصا وأن هذه الأرقام تصبح ذات معنى أكبر، عندما تتعلق بحالات الوفيات بسبب هذا الإجهاض السري.

ويقول الشرايبي «إننا في جمعيتنا ندعو إلى مكافحة الإجهاض السري، من خلال تكوين «لجنة أخلاقيات» في كل مستشفى عمومي، أو على الأقل في المستشفيات المركزية، يكون في عضويتها طبيبان للولادة وطبيبان للأمراض العقلية والنفسية، ومساعدة اجتماعية واحدة، تتخصص في فحص المرأة وتقييم حالتها وقابليتها للإجهاض، كما أنه يجب استثناء المصحات الخاصة من الحق في القيام بعمليات الإجهاض، حتى نضمن حسن تطبيق القانون، على أن تشدد العقوبات ضد كل المخالفين».

وحول مسألة حصر الإجهاض في حالات بعينها، فإن الشرايبي يرى بأن مسألة إباحة الإجهاض في نطاق محدود، لن يؤثر في نهاية المطاف سوى على نسبة محدودة من النساء اللائي يتعرضن للإجهاض. ومن المؤكد أن تعديل القانون بهذه الحدود لن يغير واقع الإجهاض السري، وسيتركنا نواجه مرة أخرى، المشكلة وكأننا لم نصلح القوانين أبدا، ويضيف «أظهرت حسابات قمنا بها في الجمعية، أن تطبيق إصلاح قانوني، لن يعالج سوى ١٠ في المئة من حالات الإجهاض على أقصى تقدير، لأن أغلب الحالات المسجلة تشمل حالات القاصر، والفتاة المريضة عقليا، والمرأة التي يزيد عمرها عن ٤٦ عاما، والمُغرّر بهن، وهنالك حالات تنطوي على عمق اجتماعي، بالتالي سيكون من العبث تقريبا، أن نؤيد إصلاحا لا يشمل سوى تلك الحالات الثلاث».



إباحة الإجهاض مساهمة في ضعف نسب الخصوبة

من جهتها، تعتبر رئيسة «منتدى الزهراء للمرأة المغربية»، عزيزة البقالي القاسمي، (وهي هيئة استشارية معتمدة لدى المجلس الاقتصادي والاجتماعي بالأمم المتحدة)، أن مسألة تقنين الإجهاض ليست وحدها الحل لإيقاف معضلة الإجهاض السري الذي يؤثر على حياة الأم، ولكن

من الواجب على الدولة البحث في مسببات الحمل المؤدي إلى الإجهاض، وتقديم حلول حقيقية من أجل القضاء على الظاهرة، وهذه الحلول يجب أن تكون على شكل مقاربة شمولية، وليست مقاربة قانونية فقط، كون هذه الظاهرة هي ظاهرة مركبة تحوي ما هو اجتماعي وما هو اقتصادي وما هو تربوي وغير ذلك من التقاطعات بالتالي، فإن وضع قانون يبيح الإجهاض لن يحل المشكلة في أساسها، وهذا ما أثبتته خطط عدد من الدول التي أباحت الإجهاض، ولم تحل مشاكلها في هذا الصدد.

وتشير القاسمي، إلى أن الحل الأمثل لمحاربة ظاهرة الإجهاض، والتي تأتي غالبية حالاته من العلاقة الجنسية خارج مؤسسة الزواج، لن يتأتى إلا بمجموعة من الإجراءات الضرورية، كإصلاح منظومة التربية الجنسية السليمة، ومصاحبة الشباب ما بين مرحلة النضج إلى سن الرشد، من أجل ألا تكون لهم سلوكيات جنسية غير مسؤولة، وهذا يبدو مهما أكثر من اعتماد قانون جنائي يسمح بالإجهاض بكل سهولة، وبالتالي فإن القرار الملكي في المغرب، والذي دخل لحسم النقاش الدائر حول مسألة الإجهاض، والذي قام بحصر حالات الإجهاض في ثلاث حالات، هو فقط تأطير للنقاش الدائر على أساس أن الإجهاض هو جريمة، وأن المرأة ستلجأ للإجهاض فقط، إذا كانت هناك ضرورات قانونية.

وعن مسألة الإجهاض في حالات الحمل غير المرغوب فيه، والذي غالبا ما يكون ناتجا عن علاقات زواج أو عن علاقات جنسية خارج إطار الزواج برضى الطرفين، تجيب القاسمي قائلة: «إن مسألة الحمل غير المرغوب فيه لا تكون من كلا الطرفين بالتساوي، ولكن قد يكون من جهة الرجل رفضاً للجنين، بينما من جهة الأم بسبب التبعات الاجتماعية، وفي هذا الصدد طالبنا في مذكرة لنا أصدرناها بهذا الخصوص، بضرورة إرفاق الأم بمصاحبة نفسية كون ذلك الحمل يؤسس لعلاقة أمومة فطرية، لا يمكن التخلي عنها بسهولة في جل الحالات، إلا مع تلك الضغوطات النفسية، وهذه المرافقة النفسية لا بد لها كما طالبا بالمسؤولية التقصيرية للذي تسبب في الحمل، كذلك يقتضي الوضع على الدولة أن تساعد الأم على التكفل بالطفل، إما شخصيا وإما عن طريق مؤسسات، عن طريق تبسيط مسطرة الكفالة. أما في حالات الحمل الشرعي غير المرغوب فيه، فإن هذا النوع من الإجهاض يمكن التغلب عليه وإقناع الزوجة بالاحتفاظ بالجنين مباشرة، بعد اطلاعها على خطورة عملية الإجهاض على جسدها وصحتها».

وارتباطا بما سبق، تضيف القاسمي، أن الواجب اليوم على الدولة تقوية برامج التوعية والتحسيس والمصاحبة النفسية للحوامل من أجل الاحتفاظ بأجنتهم، وأن على الأسر كذلك والشركاء تحمل تبعات السلوك الجنسي المؤدي للحمل، وضبط هذا السلوك بالاحتياطات التي لا تجعل الجنين يتحمل تبعات الأخطاء وأوهام الخوف من الظروف المجتمعية، وتضيف «في المغرب وصلت نسبة الخصوبة إلى أقل من ٢ لكل امرأة، حيث أصبح كل زوجين غير قادرين على إنجاب طفلين، وهو ما يمكنه أن يحكم على المجتمع المغربي بالانقراض مستقبلا، فالمسؤولية اليوم على الدولة أكبر في اتجاه الدفع بسياسة تشجيع الإنجاب، وليس سياسة إباحة الإجهاض، أو تلك السياسة التي تمنح المساعدات المادية للأطفال، والتي تقف عند منح مساعدات لثلاثة أطفال دون الرابع وما فوق».

> مزواد: رغم القانون فإن «نسبة إخراج الجنين لا خروجه» تتم بأعداد كبيرة، فعمليات الإجهاض لا تحتاج لفتوى أو قانون يشرعها

مأزق الحياة الجنينية

وتقول أستاذة الفلسفة بجامعة باتنة الجزائرية نسيبة مزواد، إن «الإجهاض يقع بين العديد من الخطابات المتعالقة والحساسة كالدين، والقانون والأخلاق، مما جعل منه موضوعا شائكا وحساسا، وما زاد من حساسيته، وباعد من احتمال حسمه هو رمي الخطاب السياسي بثقله عليه، فكان كلما تغير قانون، كما حدث مؤخرا في إسبانيا، ومحاولة برلمانها تقنين الإجهاض، أو صدر نص كالمصرح به من طرف رجب طيب أردوغان، والذي اعتبر فيه الإجهاض جريمة قتل

قائلاً: «يجب ألا يحصل أحد على الحق في السماح بالإجهاض، لا فرق إن قتلتم الطفل في أحشاء أمه أو قتلتموه بعد ولادته»، حتى ينفجر الرأي العام، ويعج الشارع بالمتظاهرين المنقسمين بين مدافع ومعارض، هذا الاحتدام حسب هابرماس، والذي وصل أحيانا حد التصادم، سدد النظر إلى وضعية الحياة البشرية قبل الولادة، فطفت التساؤلات التالية: هل يعتبر الجنين إنسانا، فيجرم قتله؟ أم إنه مجموعة من الخلايا المتكتلة، فيكون إجهاضه مجرد استئصال لغدة غير مرغوب فيها؟».

وتضيف نسيبة، «فالمدافعون عن الإجهاض، يرون بأنه، حق من حقوق المرأة طالما أن الأمر يتعلق بجسدها من جهة، وبأجنة لم تكتسب بعد صفة البشرية أو الإنسانية، وهؤلاء أطلق عليهم اسم «حركة حرية الاختيار «Pro choice Movement، وهم حركة تعتبر المرأة إنسانا ذا كيان مستقل عاقل واع ومسؤول، يمتاز بإرادة حرة تعطيها المشروعية في التصرف بجسدها، تبعا لما يناسبها من إمكانيات متاحة، بالتالي فلا وصاية لأحد عليه، ولما كان الجنين جزءا من هذا الجسد، فيسري عليه ما يسري على جسدها، كما تعتبر حركة حرية الاختيار المرحلة الجنينية «تجمعا للخلايا»، وبعبارة أدق هو محض «شيء أو رشيم» كما يحلو لسيمون دي بوفوار تسميته، أضفت عليه الأديان هالة مقدسة فصار «روشيما» ذا روح، وحرم إزلاقه، مما كبل المرأة وزج بها في سجن التناسل المستمر، فلا يكفي حسبهم تشكل الخلايا، بل «يتحدد أيضا بتشكل الشعور المعنوي، والتعبير عن الأحاسيس، والقدرة على التواصل، والوعي بالذات، والاعتراف الاجتماعي، وبما أن هذه الخصائص لا نجدها عند الجنين، فإنهم لا يعتبرونه شخصا» إضافة إلى ذلك، نجد «التاريخ»، وهو ما يفتقده الجنين داخل رحم أمه».

أما المدافعون عن الأجنة وحسب نسيبة دائما «فدفاعهم عن حق الاكتمال والخروج للحياة بالنسبة إلى الجنين، والذين أطلق عليهم اسم «حركة أنصار الحياة «Pro life Movement، فيرون «أن رحم المرأة في تعريفه اللغوي هو الوعاء الذي يحوي الجنين، وبالتالي لا يمكن اعتباره عضوا خالصا خاصا بالمرأة وحدها، فهو من جهة مستقبل لنطف الرجل، ومن جهة أخرى هو بيت للجنين. وعلى هذا الأساس، لا يحق لها أن تتصرف فيه؛ إذ تجمعت خلاياه الحية الأولى مبشرة بمستقبل قادم، خلايا تتميز بكونها نابضة حيوية فاعلة متطورة تحوي في ذاتها بذور إنسان قيد التحقق، بمعنى أن تلك الخلايا هي «مشروع إنسان» قابل للتحقق مستقبلا»، وإذا استعرنا عبارة أرسطو، فنقول عن الخلايا، إنها «إنسان بالقوة». لا يعتبر الجنين عضوا من أعضاء المرأة، وإن اتصل بها، بل هو مشروع إنسان، سينفصل عنها نهائيا بعد مدة، ومن جهة ثانية هو هبة إلهية، وحده الله من له حق خلقها وأخذها متى أراد، وما على الأم سوى الحفاظ عليها».

من جانب آخر، تشير الباحثة الجزائرية إلى «أنه ورغم اعتماد القانون في الحالة الجزائرية الرأي الثاني، بتحريم ومنع الإجهاض بنص قانوني صريح جاء فيه: «كل من أجهض امرأة حاملا أو مفترض حملها بإعطائها مأكولات أو مشروبات أو أدوية أو باستعمال طرق أو أعمال عنف أو بأية وسيلة أخرى، سواء وافقت على ذلك أو لم توافق يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات وبغرامة مالية من ٥٠٠ إلى ١٠ ألف دينار. وإذا أفضى الإجهاض إلى الموت، فتكون العقوبة السجن المؤقت من عشر سنوات إلى عشرين سنة»، فإن «نسبة إخراج الجنين لا خروجه» تتم بأعداد كبيرة متزايدة يوميا، لأن الواقع يقول إن عمليات الإجهاض لا تحتاج لفتوى أو قانون يشرعها، حتى تلجأ إليها المرأة، بل إنها تنتشر في كل الحالات وعلى نطاق واسع، سواء أبيح أو حرم، لكن في الظلام وفي غياب جو صحي سليم، تكون فيه حياة الأم مهددة هي الأخرى بالموت، فإذا ما عزمت المرأة على الإجهاض، ومهما اشتد بها العذاب النفسي، كون الظروف الخارجية الخانقة التي اضطرتها للإجهاض باقية لم تتغير، كالأم العزباء التي تخلى عنها أب جنينها، وتكاثفت الضغوط عليها، أو بسبب خوفها من موت محتم لضياع شرفها. فإن الإجهاض واقع لا محالة، وهو الحل الوحيد أمامها، سواء شرع له أم لا، بمعنى أنه؛ وإن لم يكن ذا صفة قانونية، فلن يتوقف، بل هو في تزايد مستمر...».

وتضيف نسيبة «وعلى الرغم من أن الإجهاض في تزايد، إلا أن إباحته ستزيد من انتشاره أكثر وستختفي تدريجيا قيمة الإنسان، فحياة المرأة الجنسية أمر يخصها وهي حرة فيها، ولكن حتى لا تتحول الحرية لعبث، يجب أن تتبعها مسؤولية، فإن حدث ووقع الحمل ألزمت بتحمل مسؤوليته مهما كانت الظروف، لأنه مشروع حياة، وليس ملكها حتى تتصرف فيه بمسمى الحرية، هو ليس هي، بل هو كيان تتشارك فيه مع الأب ليستقل لاحقا، فقتل الإنسان هو تعدي على الإنسانية، سواء تشكل بالفعل أو كان موجودا بالقوة».

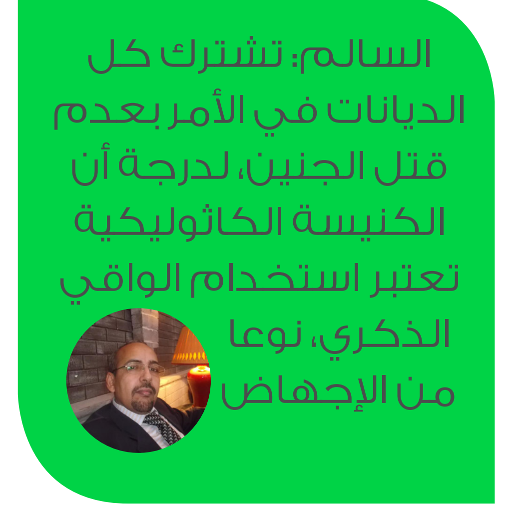
شربل: هنالك حملات إعلامية وراءها المنظمات التي تعزز الإجهاض في العالم، لتؤكد الرأي العام، أن الإجهاض ليس قتلا

الإجهاض بين قدسية الحياة، والنص المقدس

من جهته، يقول مؤسس موقع «حركة للحياة. كم»، المتخصص في الدفاع عن قدسية الحياة، شربل الشعار، حول تقنين الإجهاض بين النص المقدس والواقع الطبي والاجتماعي، إن «النص المقدس الذي يجمع كل الأديان السماوية اليهودية والمسيحية والإسلامية حول قدسية الحياة، يتفق حول وصية الله الواحدة «لا تقتل»».

ويوضح شربل الأمر قائلاً: «هنالك حملات إعلامية تقف وراءها المنظمات التي تعزز الإجهاض في العالم، تعمل ليل نهار لتحول الرأي العام، ولتؤكد أن الإجهاض ليس قتلا، فيستعملون لذلك، كلمة الخيار بدل كلمة قتل طفل في الرحم، ويضيفون أن الخيار هو فعل مقدس من الله. لكن هذا الخيار في الواقع يقتل الطفل المشرف على الولادة. أضف إلى ذلك، أن الإيمان بقدسية الحياة، ليس وحده فقط الذي يعطي الحقّ للطفل المشرف على الولادة بالحياة، وليس الإيمان بأن الإجهاض هو فعل قتل، هو ما يؤكد لنا بأن الإجهاض هو قتل، لكن الحقيقة العلمية، التي تؤكد بأن تكوّن طفل في رحم الأم عنده كل المكونات العلمية والجينية والطبية، يبدأ حياته في بطن الأم، وبالتالي فإن الإجهاض يقتل وينهي حياة الطفل بإيقاف نبض قلبه، ويمزق أعضاءه الجسدية».

ويضيف شربل أنه «لا يمكن فصل الأوضاع الاقتصادية والقانونية عن الأوضاع الاجتماعية، في هذا الموضوع، حيث هنالك حملات وضغوطات اقتصادية وقانونية من قبل منظمة تنظيم الأسرة الدولية وغيرها لصالح النساء اللائي يرفضن الحمل، بحقهم في الحصول على إجهاض، باعتباره وسيلة من وسائل منع الحمل في حال فشل الطرائق الاصطناعية لمنع الحمل. ولا يخفى أن المسؤول الأول عن هذه الضغوطات الاقتصادية والقانونية هي الحكومات التي من المفترض عليها تشجيع المواطن على احتضان الحياة، وليس تشجيعه على الحصول على إجهاض، كذلك من واجبها الأول تجريم الإجهاض في القانون».



الإسلام والإجهاض

يرى الأستاذ الباحث في الفقه الإسلامي، الموريتاني الكوري السالم ولد المختار الحاج، أن التعريف الاصطلاحي الأشمل للإجهاض هو «إسقاطُ الجنين ناقص الخِلقة، عمدًا، حيًّا كان أو ميتًا، في غيرِ الموعد الطبيعي لولادته، سواء برضاءِ الحامل أو بغير رضائِها»، كما يوضح أن فقهاء الاسلام اتفقوا على حرمة الإجهاض بعد نفخ الروح فيه، ونفخ الروح يكون بعد مئة وعشرين يوما، كما ثبت في الحديث الصحيح الذي رواه ابن مسعود مرفوعا، «إن أحدكم يجمع خلقه في بطن أمه أربعين يوما نطفة، ثم يكون علقة مثل ذلك، ثم يكون مضغة مثل ذلك، ثم يرسل الملك فينفخ فيه الروح»، ولذلك، فإنه لا يجوز إسقاط الحمل في مختلف مراحله إلا لمبرر شرعي، وفي حدود ضيقة جداً.

ويوضح ولد السالم «كما أنه إذا كان الحمل في الطور الأول وفي مدة الأربعين الأولى، وإن كان في إسقاطه مصلحة شرعية أو دفع ضرر متوقع جاز أما إسقاطه خشية المشقة في تربية الأولاد، أو خوفاً من



العجز عن تكاليف معيشتهم وتعليمهم، أو من أجل مستقبلهم أو اكتفاءً بما لدى الزوجين من الأولاد، فغير جائز. والحالات التي أجيز فيها الإجهاض كان دفعاً لأعظم الضررين، وجلباً لأعظم المصلحتين. ولذلك، يقرر الطاهر ابن عاشور عند تفسير قوله تعالى: «ولا يقتلن أولادهن» أن قتل الأولاد يراد به أمران: أحدهما الوأد الذي كان يفعله أهل الجاهلية ببناتهم، وثانيهما إسقاط الأجنة، وهو الإجهاض».

ويضيف الباحث الموريتاني «أن الحمل إذا كان بعد مرحلة «التخلق» لا يعتبر إلا جريمة قتل، والله تعالى يقول: «ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق»، وهذا الأمر بعدم القتل تشترك فيه حتى الديانات الأخرى، لدرجة أن الكنيسة الكاثوليكية تعتبر استخدام الواقي الذكري، أثناء العملية الجنسية نوعا من الإجهاض، باعتباره منعا لنفس بشرية من حقها في الحياة».

> الحباشنة: لا ضير في السماح الإجهاض إذا وضعت له قواعد طبية وأخلاقية محترمة

الإجهاض خطر صحي على المرأة.. وحق من حقوقها أيضا!

وحول سؤال إباحة الإجهاض في الأردن، يجيب الدكتور محمد الحباشنة استشاري الطب النفسي، ورئيس جمعية الأطباء النفسيين الأردنيين، أن «الإجهاض إذا وضعت له قواعد طبية وأخلاقية محترمة، فلا ضير في السماح به، رغم أنه يمثل خطورة على الأنثى من وجهة نظر طبية، وكونه يتعلق بالمصلحة الفضلى للأنثى، ولكن هذه المصلحة الفضلى قد تضطرب لعدة أشياء، كتوقع تشوه طبي للجنين، أو وقوع حالة اضطرابات غير ثابتة لصحة المرأة، أو كذلك لعدم قدرة الأنثى على الحمل أصلا أو الإنجاب، إما لظرف اجتماعي أو لعدم القدرة الوالدية. لذلك، فإنه من الواجب أن يؤخذ منحى المصلحة الفضلى للأنثى كأم وكشخص وكذات مستقلة حسب قدرتها المعنوية والطبية والنفسية، على تحمل مسؤولية طفل، أو حتى بما يتعلق بصحتها النفسية والعضوية، بعين الاعتبار، بالتالي فإن المعنى هنا، يميل إلى إباحة الإجهاض أكثر منه إلى التشديد».

وتعليقا على الذين يقولون إن للطفل كيانه وحقه في الحياة، والذي يحرم منه بسبب الإجهاض، يرد الدكتور حباشنة «هذا الكائن إذا لم تكن له حاضنة أسرية مستعدة وحاضرة وقادرة على التعامل معه بشكل إيجابي من جميع النواحي، فإن مصيره بلا شك سيكون سيئاً، فليس وجوده في الحياة أهم من وجوده في وضع غير مناسب، أضف إلى ذلك أن الابن يعتبر من متعلقات الأم، وهو يعتبر داخلا في الأنا الذاتية للأم؛ أي إنه لا يخرج من ذات الأم، إلا عندما يكبر ويصبح قادراً على الاستقلالية بذاته، بالتالي فإننا لا يمكن أن نفصل بينهما، ونقول إن حق الطفل منفصل عن أمه».

ويضيف حباشنة، أنه حتى الذين يربطون حياة الجنين وحياته بقدر الله، فإنهم يخوضون في موضوع فضفاض، يحمل معنى التواكل أكثر من معنى التوكل، وحتى الظروف الاجتماعية والاقتصادية، التي يضرب لها ألف حساب في باقي المجالات الحياتية، تصبح أمام الجنين الذي يحتاج بدوره إلى متطلبات كبرى، مجرد قدر لله في نظر أصحاب هذا الطرح، وهذا ربما تجزئ لقضاء وقدر الله!، لذلك فالموضوع يحتاج إلى قراءة للأسباب، ومن ثم التوكل على الله، عوض أن نترك موضوع القدر مطلقا لدرجة يفقد فيها معناه.

وفي رده كذلك على من يدافعون عن منع الإجهاض كأداة لتشجيع النسل في الوطن العربي، عوض تركه يساهم في تضعيف نسب الخصوبة، أضاف حباشنة قائلا: «ماذا فعلت الخصوبة لنا في العالم العربي؟ إنها في نظري حجة واهية. صحيح أن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، ذكر في حديث المشهور أنه سيباهي بنا الأمم بالتكاثر، وهو حديث مسند، وله ظروفه الحياتية والاجتماعية والاقتصادية، وبعض الظروف المتعلقة بنشأة الدولة حينها. لكننا اليوم إذا تحدثنا عن موضوع النسل، فإننا سنطرح سؤالا حقيقيا، ماذا فعل هذا التعداد الكبير لمواطني الوطن العربي؟ بما يتعلق بكل قضايانا الكبرى والصغرى، فهل نحن اليوم نحتاج لتعداد سكاني كبير وكمي وفقط؟ أم إننا يجب أن نتحدث عن نوعية مواطن، ونوعية نسل، ونوعية خصوبة».


صدر حديثا


محمد يوسف إدريس
الغفران
في الأديان الكتابية
المركز الثقافي العربي
مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders



بقلم: د. مصدّق الجليدي
أستاذ وباحث أكاديمي
بالجامعة التونسية

جيروم برونر ومشروع «التربية السليمة»



في منعرج الإصلاحات الكبرى، تدعونا الحاجة إلى التوقف عند التجارب العالمية الكبرى للاستفادة والاستئناس. وقد اخترت ونحن على أبواب إجراء إصلاح تربوي كبير على ما نأمل، أن أعرّف بأهمّ أفكار عالم النفس البنائي الثقافي، جيروم برونر Jerome Bruner من خلال كتاب-تقرير ألّفه في سنة ١٩٦٠، انطلاقا من أعمال مؤتمر وطني أمريكي في مجال التربية وضمنه أهمّ أفكاره التربوية. ويُعد برونر من مؤسسي علم النفس الثقافي في أمريكا ومن مؤسسي البنائية الثقافية؛ أي البنائية التي تقرّ بأهمية العامل الثقافي في بناء الأفكار وتطويرها.

في سبتمبر (أيلول) ١٩٥٩، اجتمع في الولايات المتحدة خمسة وثلاثون من العلماء والأساتذة ورجال التربية والتعليم، ليبحثوا وسائل النهوض بأساليب تدريس العلوم في المدارس الابتدائية والثانوية بالولايات المتحدة. وجاءت الدعوة إلى هذا الاجتماع الذي استمر عشرة أيام كاملة من الأكاديمية الوطنية للعلوم. وكانت هذه الأكاديمية قد ظلّت بضع سنوات، وهي تبحث عن طريق لجنة التربية التابعة لها، المشكلة الواسعة، مشكلة النهوض بنشر المعارف العلمية في أمريكا.

وقد انقسم أعضاء المؤتمر، بعد أيام معدودة من افتتاحه إلى خمس مجموعات عاملة- إحداها اختصّت ببحث «النتائج المترتبة على وضع منهج من المناهج» curriculum، وثانيها اختصت في ضبط «أجهزة التعليم»، وثالثها ببحث «دوافع التعليم»، ورابعتها ببحث «دور الإلهامية أو الحدس intuition في التعليم والتفكير» وخامستها ببحث «أثر العمليات الإدراكية في التحصيل».

وقد خُصّص النصف الثاني من أيام المؤتمر، لبحث ما أسفر عنه نشاط هذه المجموعات الخمس، بعد أن أعدت كل منها تقريرا مطولا ورفعته بمجرد الانتهاء منه إلى المؤتمر لمناقشته.

وقد تولى عالم النفس الأمريكي جيروم برونر صياغة التقرير الأولي، ثم النهائي للمؤتمر بوصفه رئيسا له، وهو بالضرورة بيان مختار لما يراه أهم الموضوعات والآراء، وما يعده أهم النتائج التجريبية التي وصل إليها المؤتمر.

فلما تم إعداد المسودة الأولى لتقرير الرئيس، أرسلت نسخا منها إلى جميع أعضاء المؤتمر لتلقي تعليقاتهم وملاحظاتهم.

كان لتعليقات المشتركين في هذا النقد، فضل كبير في إعداد الصيغة النهائية للتقرير.

لقد تناولت فصول ذلك التقرير أربعة موضوعات :

- الأول هو دور «التنظيم البنيوي» في التعليم، وكيف يمكن جعله نقطة محورية في التعليم، والطريق الذي عولج به هذا الموضوع طريق عملي؛ ذلك أن تأثر الطلبة بالمواد التي يدرسونها هو بالضرورة تأثر محدود. فكيف إذن، يمكن جعل هذا التأثر ذا قيمة في تفكيرهم على مدى حياتهم ؟ الرأي السائد بين المنشغلين بإعداد المناهج الجديدة وتعليمها هو أن الإجابة على هذا السؤال تتلخص في تدريب الطلبة على فهم التنظيم البنيوي الأساسي لأية مادة من المواد التي يختارون دراستها؛ أي اكتشاف البنى القارة التي تنتظم في ما بينها هيكليا في كل مادة مدروسة. غير أن هذا يعتبر الحد الأدنى المطلوب لاستخدام المعارف والاستعانة بها فيما يصادف الإنسان من مشاكل وحوادث خارج حجرات الدراسة التي تتم فيها تلك المعارف، أو داخل حجرات الدراسة الأخرى التي سوف ينتقل إليها في حياته المستقبلية.

ولذلك نظر إلى تعليم «التنظيم البنيوي» وتعلمه - لا مجرد إتقان المعارف وتطبيقاتها الفنية فحسب - النقطة المحورية في المشكلة الكلاسيكية المعروفة بـ«انتقال أثر التعلّم». وينصّ التقرير على تدخل عناصر متعددة في هذا النوع من التعليم، من أبرزها دعم العادات والمهارات التي من شأنها أن تجعل

يرتبط العنف بصفة عامة، بأسباب متعددة اجتماعية تتعلق بالقيم والعقائد والتقاليد وطبيعة العلاقات الاجتماعية

استخدام ما فهمه التلميذ استخداما إيجابيا أمرا ممكنا. فإذا كان من أغراض التعلم في السنوات المبكرة جعل التعلم في السنوات التالية أكثر يسرا وسهولة، كان من الواجب أن يتم ذلك عن طريق تكوين صورة عامة، يمكن من خلالها أن تصبح العلاقة بين الأشياء التي صادفها التلميذ في السنوات الأولى من حياته والأشياء التي يصادفها بعد ذلك أوضح ما تكون.

- أما الموضوع الثاني من ذلك التقرير، فيعالج استعدادات التلاميذ للتعلم، فقد دفعت التجارب المشاهدة خلال السنوات العشر الماضية على الاعتقاد، بأنه يحتمل أن تكون المدارس قد أسهمت في تضييع سنوات ثمينة بما أجلته من تدريس موضوعات كثيرة مهمة بحجة أنها فوق طاقة التلاميذ.

والفرضية المعتمدة هنا، هي أنه من الجائز تدريس أصول أية مادة من المواد لأي فرد من الأفراد في أية سنة من السنين، بطريقة من الطرائق الملائمة لتلك المرحلة العمرية. وينبّه برونر إلى أن هذا الافتراض قد يبدو مذهلا لأول وهلة، إلاّ أنه يشرح أن ما يهدف إليه، إنما توكيد نقطة مهمة كثيرا ما يغفلها واضعو المناهج، وهي أن الآراء الأساسية التي تكمن في صميم جميع العلوم والرياضيات، والموضوعات الأساسية التي تضفي صورة على الحياة والآداب، هي من البساطة بقدر ما هي من القوة.

ويوضّح برونر أنه كي يقبض الإنسان على ناصية هذه الآراء بقوة، ويستخدمها استخداما ناجعا، لا بد له من تعميق غور فهمه لها تعميقا مستمرا، وهو تعميق يتأتى عن طريق تعلم كيفية استخدامها في أشكال وصور تتدرج في تعقيدها. ومثل هذه الآراء الأساسية لا تصبح بعيدة عن متناول الطفل الصغير إلا حين توضع في صورة مصطلحات مغلقة على فهمه، كأنها معادلات رياضية معقدة، أو تبقى في شكل مفاهيم

إن تأثر الطلبة بالمواد التي يدرسونها هو بالضرورة تأثر محدود. فكيف إذن، يمكن جعل هذا التأثر ذا قيمة في تفكيرهم على مدى حياتهم؟

لفظية، هذا إذا لم يكن قد سبق له فهمها حدسيّا أو لم تتح له فرصة سابقة لمعالجتها بنفسه. ولذلك، فإن التعليم المبكر للعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والآداب يجب أن يستهدف تعليم هذه المواد بأمانة ذهنية مطلقة لا يأتيها الشك من أي جانب من جوانبها، ولكن مع توكيد الإدراك الإلهامي أو الحدسي للآراء، وتوكيد استخدام هذه الآراء الأساسية. ويجب أن يكون المنهج حيث يعود، كلما تقدمت مستوياته، إلى التذكير بهذه الآراء الأساسية مرة بعد أخرى، مؤسسا عليها في كل مرة، إلى أن يدرك التلميذ الجهاز التقليدي الكامل الذي يصاحب هذه الآراء. وهذا ما يسمّى بـ«المنهج اللولبي».

أما الموضوع الثالث، فيتضمن المعالجة الحدسية للأفكار

في هذا المستوى، يلاحظ برونر أن التفكير الإلهامي، أو تدريس الحدس، ناحية مهملة من نواحي التفكير المثمر، على الرغم من ضرورتها، لا في النظم الأكاديمية المحددة وحدها، بل كذلك في حياتنا اليومية. ويؤكّد الكاتب أن الحدس الصادق، والافتراضات الخصبة، والقفزات الجريئة إلى نتائج اختبارية، هي خير عدّة للمفكر في أداء عمله أيا كان نوع هذا العمل. بعد ذلك، يتساءل إن كان بإمكاننا أن نساعد أطفالنا في المدارس على تنمية هذه الهبة؟

وتقوم هذه الموضوعات الثلاثة التي سبق ذكرها حتى الآن، على أساس قناعة محورية، وهي أن النشاط العقلي واحد في كل مكان، سواء عند ذروة المعرفة أو في فصول السنة الثالثة من المدارس الابتدائية، وأن ما يعمله العالم، وهو جالس إلى مكتبه في معمله، وما يصنعه الناقد الأدبي، وهو يطالع قصيدة من الشعر، هو نفس ما يعمله أي شخص آخر حينما ينشغل في نشاط مماثل- هذا إذا كان يريد أن يتفهم موضوعه.

والفرق بينهم جميعا، إنما هو فرق في الدرجة، لا في النوع. فتلميذ المدرسة إذ يدرس الطبيعة هو واحد من المشتغلين بعلم الطبيعة، وإنه لأسهل عليه أن يدرسها، وهو يسلك سلوك عالم الطبيعة من أن يدرسها بأسلوب غير ذلك. و«غير ذلك» في العادة، تتضمن عملية حذق ما أطلق عليه في وورد زهول «اللغة الوسيطة»؛ أي المناقشات داخل الفصل، والكتب المدرسية، التي تتحدث عن النتائج في ميدان من ميادين البحث العقلي بأكثر، مما تركز نفسها على البحث نفسه. فإذا نظرنا إلى الموضوع من هذه الناحية، كان تدريس الطبيعة في المدارس الثانوية في الوقت الحاضر قليل الشبه بعلم الطبيعة، والعلوم الاجتماعية بعيدة كل البعد عن شؤون الحياة وشؤون المجتمع، والرياضيات المدرسية منقطعة الصلة بلب الدراسات الرياضية.

- ويتصل الموضوع الرابع بالرغبة في التعليم والتحصيل أو ما يعرف بالدافعية، وكيف يمكن تنشيط هذه الرغبة. وإثارة التشوق إلى المادة هو من الناحية المثالية خير دافع إلى تعلمها.

هذه المواضيع الأربعة، خصص لها برونر فصولا من كتابه شرحها فيه بكل إسهاب. ولكننا نختار التوقف قليلا عند الموضوع الأول (موضوع التعليم البنيوي) لأهميته الكبرى في مقاربة برونر لموضوع التعليم والتعلم.

إن الهدف الأول من أي عمل من أعمال التعليم، بالإضافة إلى ما يمنحه للمتعلم من لذة، هو أن يكون هذا العمل ذا فائدة له في مستقبل حياته.

فالتعليم لا ينبغي أن يقتصر في أثره على الانتقال بنا إلى نقطة ما، بل يجب أن يسمح لنا بأن ننتقل فيما بعد إلى نقطة أبعد من سابقتها في يسر وسهولة. وهناك طريقان يفيد فيهما التعلم صاحبه في مستقبل أيامه؛ الأول عن طريق التطبيق النوعي لهذا التعليم على مسائل شديدة الشبه بما تعلمه في الأصل.

أما الطريق الثاني الذي يساعدنا فيه ما تعلمناه سابقا، على أداء مثله فيما بعد بمزيد من الكفاية، فهو طريق انتقال أثر مبادئ التعلم الأصلي وأثر السلوكيات المرتبطة به. ويتلخص هذا الطريق في جوهره في أن يتجه تعلم التلميذ أساسا، لا إلى اكتساب مهارة من المهارات، بل إلى امتلاك فكرة عامة يمكن استخدامها فيما بعد كأساس للتعرف على ما يصادفه التلميذ

مجـدّدا مـن مشـكلات تقـع في حـيز الفكـرة العامـة الـتي سـبق لـه أن حذقهـا. وهـذا النـوع مـن الانتقـال هـو ركـن أسـاسي مـن العمليـة التربويـة في توسـيع دائـرة المعرفـة، وتعميقهـا باسـتمرار في صـورة أفـكار عامـة وأساسـية.

ويعتمـد اسـتمرار التعلـم الـذي يحدثـه هـذا النـوع الثـاني مـن الانتقـال (انتقـال أثـر المبـادئ والسـلوك) عـلى الإلمـام الكامـل بالتنظيـم البنيـوي للموضـوع.

توجـد أربعـة مـبررات عـلى الأقـل، تؤيـد كلهـا ضرورة تعليـم التنظيـم الأسـاسي للمـادة الدراسـية:

- أولهـا أن الإلمـام بأساسـيات موضـوع مـن الموضوعـات يجعـل هـذا الموضـوع أكـثر فهمـا وإدراكا.
ينطبـق ذلـك عـلى علـوم الطبيعـة والرياضـة بقـدر مـا ينطبـق عـلى العلـوم الاجتماعيـة والآداب.

يلاحظ برونر أن التفكير الإلهامي، أو تدريس الحدس، ناحية مهملة من نواحي التفكير المثمر، على الرغم من ضرورتها

- وأمـا المـبرّر الثـاني، فهـو يتصـل بذاكـرة الإنسـان.
ولعـل أصـدق مـا يقـال عـن ذاكـرة الإنسـان، بعـد قـرن كامـل مـن البحـث الـوافي، هـو أن التفاصيـل سرعـان مـا تنـسى، اللهـم إلا إذا كانـت داخـل إطـار مـن النمـط التنظيمـي، مثلمـا مـا هـو الحـال مـع المعـادلات الرياضيـة الضابطـة لبعـض الظواهـر الفيزيائيـة.

يجب أن يقوم المنهج في أي موضوع من الموضوعات، على أوسع قسط من الفهم الجوهري للمبادئ الأساسية التي تضفي على الموضوع صبغة تنظيمية

- ويأتي بعد ذلك **المبرر الثالث، وهو أن فهم المبادئ والأفكار الأساسية ليس بمثابة تعلم شيء مخصوص فحسب، بل يعني كذلك تعلم نموذج لفهم أشياء أخرى مشابهة له،** مما يصادفه في حياته.

- وننتقل بعد ذلك، إلى **المبرر الرابع لتأكيد أهمية التنظيم البنيوي وأهمية المبادئ في التعليم،** ذلك أننا نستطيع أن نضيق الثغرة بين المعرفة «الأولية» والمعرفة «العالية» إذا نحن عمدنا باستمرار إلى إعادة فحص المواد التي تدرس في المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية بحسب مميزاتها الخاصة. غير أن جزءا من الصعوبة التي نجدها الآن في التدرج من المدرسة الابتدائية عبر المدرسة الثانوية إلى الكليات هو أن المواد التي يحفظها التلميذ في سن مبكرة هي، إما متأخرة في مسايرتها للزمن، وإما مضللة بسبب تخلفها الشديد عن مسايرة التقدم في ميدان من ميادين المعرفة. ومن ثم، فإن هذه الثغرة يمكن تضييقها عن طريق ذلك النوع من التوكيد الذي عرضنا له والخاص بتعلم التنظيم البنيوي للعلوم.

إن الفكرة الأولى التي يبناها هي أن المنهج في أي موضوع من الموضوعات يجب أن يقوم على أوسع قسط من الفهم الجوهري للمبادئ الأساسية التي تضفي على الموضوع صبغة تنظيمية، وأن تعليم الموضوعات الخاصة (مقابل البنى العامة) أو المهارات دون توضيح مكانها من التنظيم الجوهري الأوسع لميدان من ميادين المعرفة هو عمل يتسم بضياع الجهد سدى في كثير من النواحي. ويجب التأكيد أخيرا - بحسب برونر - على أن تخطيط المناهج تخطيطا يعكس التنظيم البنيوي لميدان من ميادين المعرفة يحتاج إلى إلمام دقيق وعميق بهذا الميدان. ومن ثم، فهي مهمة لا يمكن تحقيقها إلا بالمساهمة الفعالة من أكبر الأساتذة ورجال العلم قدرة وكفاية.




صدر حديثا



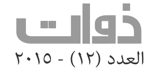


بقلم: عيسى جابلي



يسعى كتاب «جدل التأصيل والمعاصرة في الفكر الإسلامي» للدكتور محمد المستيري إلى تفكيك أزمة الفكر الإسلامي، ورصد اختلالاته المنهجية والمعرفية، باعتماد «رؤية كلية» في فهم إشكالية التأصيل والمعاصرة في الفكر الإسلامي.

المستيري يرصد أزمة الفكر الإسلامي واختلالاته المنهجية والمعرفية





وَيحدد المؤلف في مقدمة هذا المؤلف، الصادر عن «منشورات كارم الشريف» في طبعته الأولى لسنة ٢٠١٤، والواقع في ٢٧٢ صفحة من الحجم المتوسط، المنطلق المعرفي الذي يصدر عنه في كتابه: «إن جوهر الخلل في الفكر الإسلامي المعاصر افتقاره للرؤية الكلية التي تمنحه القدرة على إدراك المشكلات المعاصرة في وجهها المركب، والمتداخل والمنساب في تاريخنا دون أن نحدث قطيعة بين تاريخ حضارة وعلوم خلنا أنه مضى وانقضى، وتاريخ تخلف وجهل حل في وجداننا واستقر».

ويوضح منذ البدء مفهوم «الرؤية الكلية»، وهي «تلك التي تتأسس على أصول معرفية وأخلاقية تمايزها عن الرؤى الكلية المهيمنة في عالمنا المعاصر، بل إنها تمثل نموذجاً فلسفياً أخلاقياً للقيم المعاصرة، تجدد به معنى الفضيلة في الإنسان وموازين القسط والحرية والمسؤولية التي تنتظم اجتماعه» (ص ١١).

يعالج الكتاب ستة أسئلة مركزية، تعتبر إشكالات حارقة، لا تزال تخترق نسق التفكير العربي الإسلامي ومساره التاريخي والحضاري، ولقد تمكن الباحث من عرض المقولات الحاكمة والنماذج المعرفية المؤطرة في كل سؤال مركزي من خلال تركيزه على البعد المعرفي والمنهجي في الإشكاليات من منظور تكاملي؛ وقد خصص الكاتب فصلاً مستقلاً، لمناقشة هذه الأسئلة الكبرى، فجاء الكتاب في ستة فصول: سؤال المعرفة الأخلاقية؛ سؤال النهضة؛ سؤال الهوية؛ سؤال الحداثة؛ سؤال التجديد؛ سؤال التحضر.

ناقش الكاتب في الفصل الأول، سؤال المعرفة الأخلاقية بإثارة جملة من القضايا المتعلقة بتجديد الأصول المعرفية الإسلامية، وفكك بعض الصعوبات الموضوعية للاجتهاد المعاصر، إذ تمثل الفكرة الجاهزة حول مفهوم «تطبيق الشريعة» الصعوبة الأبرز، لأنها جافة لا تراعي المقاصد ولا مصالح العباد وتكرّس «هيمنة الاجتهاد الفردي على الجماعي» و«سيادة التعصب المذهبي والفرقي». لذلك، يرى الدكتور المستيري أن الحل لتجاوز هذا المأزق من أجل تجديد المعرفة، هو ضرورة إخضاعها إلى ثنائية المراجعة والإبداع داخل المعرفة المعاصرة من داخل الدورة الحضارية لا من خارجها، خلافاً لما تذهب إليه آراء أخرى، تنظّر لعصرنة الخطاب التراثي أو لإضفاء تراثية داخل المنظومات المعاصرة.

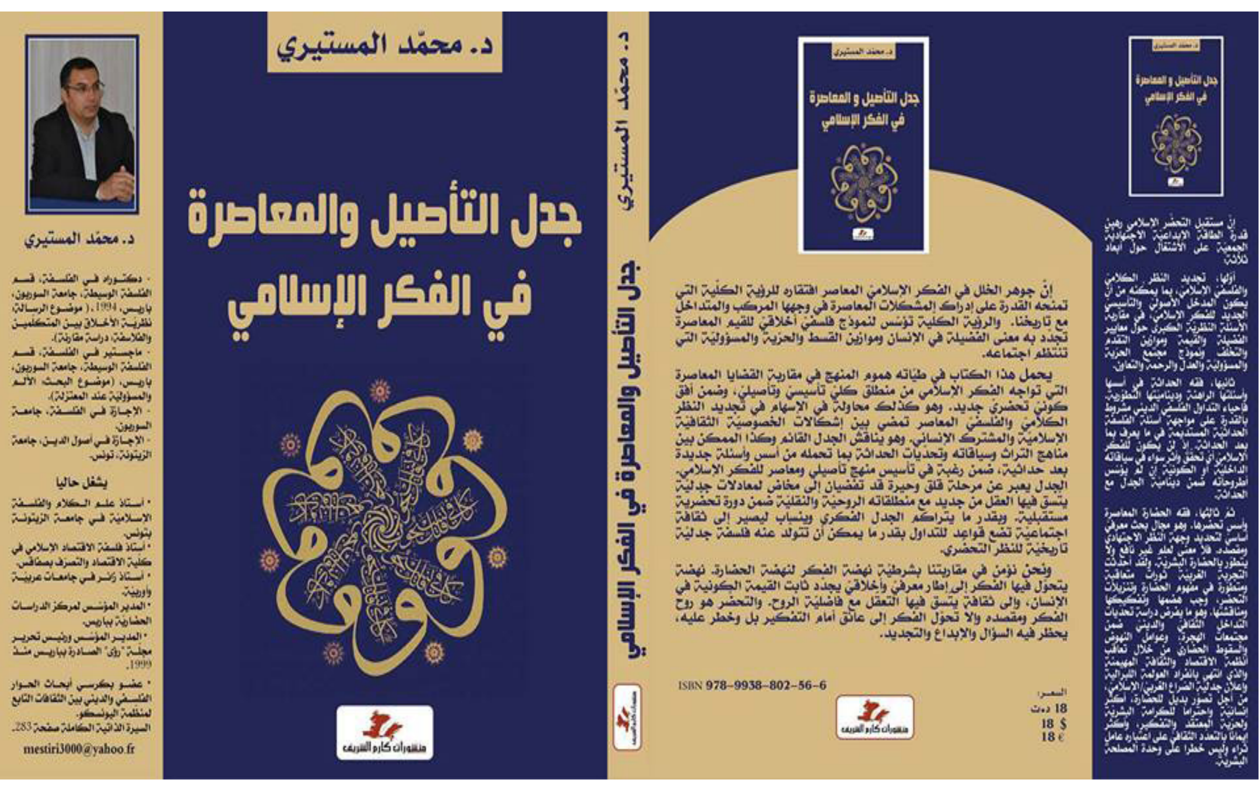
> إن جوهر الخلل في الفكر الإسلامي المعاصر افتقاره للرؤية الكلية التي تمنحه القدرة على إدراك المشكلات المعاصرة في وجهها المركب

يقوم تجديد المعرفة عند الدكتور المستيري على إضافة جديدة للعقل المعاصر في رؤيته لكرامة الشخصية الإنسانية ضمن اجتماع بشري يقوم على العدل والقسط، ومن ثم يقلل الكاتب من قيمة الجدل الدائر بين العلوم التراثية والعلوم المعاصرة؛ لأنها غير كافية وعاجزة عن تجديد المعرفة، إنما يقتضي ذلك الإبداع من داخل هذه العلوم نفسها لرسم طريق الإنسان المعاصر، وتطوير النموذج الاجتماعي.

أما الفصل الثاني من الكتاب، فقد خصصه الكاتب لسؤال النهضة، معلناً منذ البدء، أنه لم يكن «ذهنياً صرفاً وطوباوياً، أو حدثياً منفعلاً وبراغماتياً، إنما كان سؤالاً إصلاحياً شاملاً يزعم إثارة عقدة الأزمة الحضارية للأمة الإسلامية». ورأى الدكتور المستيري أن سؤال النهضة قد تمّ التراجع عنه في مقصده الحضاري الشامل من الإصلاح، و«هو تراجع منهجي وليس في طرح السؤال ذاته»، لأن «الأسئلة عن التصور البديل لا تعوزها المراكمة، وإنما تفتقر إلى إرادة التجديد التي هي قاعدة الانبعاث ووجهته، وبدونها يبلى مضمون التصور، ويفقد شروط مناعته

> يدعو الدكتور المستيري في هذا الكتاب إلى تجديد التواصل مع سؤال النهضة بالنقد الذاتي وإرادة تجاوز الخلل





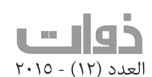
الذاتية، ويعجز لا محالة عن توليد آليات الحركة داخل الاجتماع بين المؤمنين به». لذلك، يدعو الدكتور المستيري إلى تجديد التواصل مع سؤال النهضة بالنقد الذاتي وإرادة تجاوز الخلل.

ناقش الباحث في الفصل الثالث سؤال الهوية، فبين أن أزمة الهوية «هي أزمة حضارة، وشهود حضاري للأمة»، وحاول فهم العلاقة بين الهوية والغرب من حيث المنهج، وذلك من خلال مقاربتين: المقاربة الصراعية والمقاربة الحضارية للغرب. وألقى الضوء على الخصوصية الثقافية الإسلامية في السياق الغربي، فبين أن «الخطاب الإسلامي في الغرب لا يستمد خصوصيته من ذاتيته التاريخية والنفسية فحسب، إنما من خصوصيات الثقافة الغالبة التي يتمترس تدريجياً على التفاعل مع مكوناتها سلباً وإيجاباً» (ص ٩٥)، وانتهى الباحث إلى أن الوجود الإسلامي في الغرب، قد مكّن من التعايش ومباشرة التجربة الغربية وممارستها، ورأى أن «خوض تجربة المواطنة الغربية بحد ذاته، يعتبر مكسباً كبيراً. فلقد سمح للمجموعات العربية والإسلامية المهاجرة إلى الغرب بالتمرس على تقاليد التعددية والديمقراطية، الغريبة عن عرف أوطانهم الأصلية» (ص ١١٣).

> حين يتحول الدين إلى إنتاج للاستبداد، يكون علامة على أفول حضاريته

أما في الفصل الرابع، الذي خصصه الباحث لسؤال الحداثة، فقد قدم تصوره لبناء فلسفة إسلامية معاصرة، وأكد أن «منهج صياغة فلسفة الإسلام في جميع مجالات الحياة هو شرط أي اتجاه للنهوض بالأمة، وتفعيل طاقاتها نحو استعادة دورها الحضاري بين الأمم. فلا يمكن البرهنة على صلاحية العقيدة الإسلامية، لأن تكون مصدراً للفكر البشري المعاصر، إذا لم تتجه العقول إلى إبراز فلسفتها، كما لا يمكن أن يتحول الفكر الإسلامي إلى شريك في الحوار الحضاري، إذا لم يحور أولوياته من الفقهي الإجرائي الذي أساسه الفتوى إلى إظهار البعد الإنساني في أنساقه وانشغالاته» (ص ١٢٤).

كما كشف الباحث عن تصوره للفلسفة الإسلامية المعاصرة التي يراها مستوى تأصيلياً نظرياً لجميع مجالات الفكر الإسلامي في الاجتماع والسياسة والاقتصاد والسياسة والتربية والتاريخ.. إلخ. إنها





«تأسيس للأصول العقدية والمنهجية لوجهة الفكر الإسلامي في علاقة عالم الغيب بعالم الشهادة، وإبراز لخطاب كونيته وعالميته، ومرجعية لعلم حجاج معاصر في الرد على الأطروحات المنافية لأسس الدين، ولحرية التدين» (ص ١٣٣).

وناقش الباحث في الفصل الخامس سؤال التجديد، فبين أن «محور جدل الديني والسياسي هو هذا الإنسان ومنزلته في اختيار وجوده وتقرير مصيره». وأكد أنه «حين يتحول الدين إلى إنتاج للاستبداد من حيث كان يقصد إنتاج الفضيلة وتحرير طاقات الإنسان الاجتهادية، يكون علامة على أفول حضاريته» (ص ١٧٨). كما يعرض الكاتب لجملة من القضايا التي يطرحها راهن الفكر الإسلامي في تمزقه بين إشكالية الوطنية ومبدأ العالمية؛ والتصور الإسلامي للمجتمع المدني؛ ويلقي الضوء على ما يسميه «فقه المعارضة»، ويختتم الفصل بالدعوة إلى أن يتحول التدبير السياسي والعلم والعدالة «إلى مواصفات مؤسسة لتصور الحكم من منظور إسلامي حتى يتسع أفق المعارضة / المشاركة، وحتى لا تتحول صورة الحكم في الإسلام إلى حدين: بيعة أو خروج» (ص ٢١٤).

ويختتم الباحث كتابه بفصل يفرده لسؤال التحضّر. جاء الفصل في ثلاث فقرات كبرى؛ أولها عن «الشروط المنهجية للنهوض الحضاري»، وثانيها عن «جدل القطبية والتعددية ومستقبل الحوار»، وثالثها عمّا «بعد العولمة وتطلعات نحو حوار حضاري». وبين الباحث أن سؤال شكيب أرسلان «لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم؟» لم يعد كافياً لإيجاد أجوبة وتفسيرات شاملة للتراجع الحضاري للمسلمين. وينبغي تعويضه بسؤال «بماذا ينهض المسلمون؟» الذي يعتبره «سؤال المستقبل الذي سيواجه الفكر الإسلامي، بعد أن يكون قد حدد مناهج للنهوض» (ص ٢٢١).

ويقوم مشروع الأستاذ المستيري على ضرورة الاشتغال على أبعاد ثلاثة، تكشف عنها كلمته الاستبصارية التي تعوض خاتمة الكتاب: تجديد النظر الكلامي والفلسفي الإسلامي؛ و«النظر المستقبلي للكليات» الذي يدور حول «فقه الحداثة في أسسها وأسئلتها الراهنة وديناميتها التطورية» (ص. ٢٥٧)؛ وفقه الحضارة و«هو مجال بحث معرفي أساسي لتحديد وجهة النظر الاجتهادي ومقصده» (ص ٢٥٨).

والدكتور محمد المستيري هو أستاذ علم الكلام والفلسفة الإسلامية في جامعة الزيتونة بتونس، وأستاذ فلسفة الاقتصاد الإسلامي في كلية الاقتصاد والتصرف بصفاقس، وهو إلى ذلك أستاذ زائر في جامعات عربية وأوروبية. كما أنه المدير المؤسس لمعهد الفكر الإسلامي بباريس ومركز الدراسات الحضارية بباريس، ومؤسس مجلة «رؤى» ورئيس تحريرها منذ ١٩٩٩. من مؤلفاته: «رسالة في أصول الدين» (٢٠٠٤)؛ و«المثقف والالتزام: التراث الإسلامي في أوروبا» (٢٠٠٩)؛ و«التعددية والاعتراف بحقوق الأقليات» (٢٠٠٨).





يمكن للقارئ أن يتعرف على تفاصيل أوفى عن كل هذه الإصدارات وغيرها من إصدارات المؤسسة، بالإضافة إلى التعرف على مراكز البيع والمكتبات التي تبيع جميع إصدارات المؤسسة عبر ربوع الوطن العربي عبر الولوج لموقع مؤسسة «مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث» الخاص بالكتب على الرابط الرسمي التالي:
book.mominoun.com

شذرات في قضايا: التجديد والنهوض



يَجْمَعُ الكاتب الجزائري محمد عبد النور في كتابه الصادر تحت عنوان «شذرات في قضايا: التجديد والنهوض»، مجموعة من المقالات والدراسات التي سبق ونشرها، إما في المواقع الإلكترونية أو الصحف والمجلات الورقية، وهي المقالات التي اتفقت في مجملها على مناقشة قضايا تجديد الخطاب الديني في الوطن العربي والنهوض بواقع مجتمعات هذا الوطن الكبير.

ولأجل ذلك، يرى الباحث الجزائري المتخصص في علم الاجتماع، في كتابه الصادر ضمن منشورات مؤسسة «مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث» عن «المركز الثقافي العربي» في الدار البيضاء وبيروت، أنه «إذا كان التجديد يرتبط بالخطاب والمُثُل، فإن النهوض يرتبط بالواقع الاجتماعي الفعلي للأمة، وما بين الخطاب والواقع يكمن السر الأعظم في معضلتنا الحضارية، فإذا كان التجديد لغة هو من القطع والبتر وإعادة الإحياء، والشجر يحتاج للتقليم كي يثمر ويزهر خلال الربيع، فإن النهوض لا شك يكون بعد سبات الشتاء الطويل».

ويضيف عبد النور في شرح رؤيته للموضوع بالقول إنه «يكفي أن ندرك ونفقه أنه بين المفهومين الكليَّين الجامعين، يكمن كل سبب لتحريك الإبداع بوصفه حالة قصوى من تحقق الوجود الإنساني الفعلي، لكونه تعبيراً رامزاً إلى حالة الشهود التي هي غاية هذا الكائن المستخلَف».

كما يرى عبد النور أن السبب الذي يقف وراء كل ما كتبه في هذا السياق، نابع من «البحث في شروط

التحرر الحضاري وكيفيته والسبيل إليه لغاية اللحظة إلى الحديث عن واقع الأمة»، والذي أدى به إلى «الكلام في شأن واقع الأمة الفكري كونه النهاية والبداية؛ النهاية المخيالية للمجتمعات والبداية المخيالية للمجتمعات نفسها في لبس من ثوب جديد بعد ارتفاعها إلى أذهان النخب الفكرية».

وفي كتابه ذاته، الذي قسمه إلى ثلاثة أبواب رئيسية، أولها المقالات والقراءات ثم الترجمات، جمع محمد عبد النور ما مجموعه أربعة وأربعون مقالا أو «شذرة»، يبدأها بمقال بعنوان «الرؤية الحضارية بين الكوني والكلي»، ويختمها بمقال مترجم بعنوان «طريق خصوصة الإنسان».

ويرجع عبد النور في كتابه، وهو يتحدث عن واقع الأمة الفكري، المسؤولية في ما يوجد الآن إلى «مدى تخلف وتأخر مجتمعاتنا إلى جانب باقي النخب، حيث الواقع سيعاد إنتاجه على يدها تماماً كما استلهمته وأعادت إنتاجه وتوجيهه؛ إذ يصبح السؤال في هذه المرحلة من البحث دائراً حول أداء هذه النخب ومدى تحررها من مخيالها الذي تبقى محتجزة داخله، ما لم تسع جاهدة إلى التحرر من ذاتها، فتراوح في فلك اجترار مخيالها في أبخس مظاهره».

ومحمد عبد النور، باحث وأستاذ جامعي جزائري متخصص في علم الاجتماع.

ميثولوجيا آلهة العرب قبل الإسلام



يرى الباحث التونسي الساسي بن محمد الضيفاوي، في توضيحه لفكرة كتابه «ميثولوجيا آلهة العرب قبل الإسلام»، الصادر ضمن منشورات مؤسسة «مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث» عن «المركز الثقافي العربي» بالدار البيضاء وبيروت، أن «دراسة تاريخ الأديان من أنجع الطرق التي يتوسل بها الإنسان ليحدد علاقته مع الماضي، وليعرف هويته، وليعرف الآخر».

ويضيف المؤلف التونسي أن «فكرة تقديس المقدّس لا يمكن فهمها أو تفسيرها أو تعليل بعض جوانبها على الأقلّ إلا من خلال العودة إلى الظروف التاريخية والاقتصادية والنفسية المصاحبة لظهورها، وكذا الأمر بالنسبة إلى الاحتفاء بالآلهة وأسباب نشوئها والغاية من عبادتها في حالة الإفراد وفي صورة الجمع؛ أي من حيث تنوّعها وتعدّدها وتباينها وجنسها وشكلها، ومن حيث المادة التي صُنعت منها ومن حيث الرمزية والوظيفة».

كما يبتغي الباحث الضيفاوي من فكرة كتابه «الوقوف على صورة الإله كما تكشّف لإنسان ما قبل الإسلام والأفكار التي عبّر بها العرب عن هذا المفهوم، ومن ثمّة عرض تاريخه وإيضاح مدلوله ورمزيته وخصائصه وأبعاده الإنسانية وأنساقه النفسية والأنثروبولوجية، والتي كانت للأفكار المعبّرة عن هذا المفهوم أهميتها في حياة المجتمعات القديمة والحديثة على السواء، وفي تاريخ الفكر الديني بمفهومه الحالي»، وذلك من خلال مضمون كتابه المقسم على ثلاثة فصول رئيسة، أولها «المشهد الديني في الجزيرة العربية قبل الإسلام»، وثانيها «بحث في هوية

الإله عند العرب قبل الإسلام»، وثالثها «الآلهة والمحمولات الرمزية».

ويشير المؤلف أيضا إلى أن «كل واحد يدرك إلهه على صورته ومثاله، وبحسب ما يوحي به خياله؛ فالنظرة إلى الإله تكون بحسب الأقوام وثقافتهم ولغاتهم وأنساقهم النفسية والاجتماعية والتاريخية، إذ كل تجمّع إنساني يدرك إلهه على صورته وبحسب لغته، فالعبرانيون مثلاً يشكّلون إلههم من منظور يهودي والمسيحيون من منظور مسيحي، واليونان من زاوية إغريقية والعرب برؤية وثنية أو توحيدية، وكذا الحال مع كل أمّة وكل طائفة وكل مجموعة وكل قبيلة، بل هذا حال كلّ فرد من الناس يتخيّل إلهه ويتوهّمه ويصوّره ويشكّله بحسب صوره واستعاراته وتوهّماته».

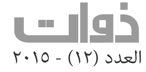
والساسي بن محمد الضيفاوي باحث تونسي حاصل على الماجستير في الدراسات المقارنة في اللغة والأدب والحضارة، وهو عضو بفريق بحث «حفريات في مقارنة النصوص» بكلّية الآداب والعلوم الإنسانية بالقيروان، وهو بصدد إعداد أطروحة الدكتوراه في موضوع: «التراسل بين محمّد ومعاصريه».

في نقد الفكر الديني



يُعالِجُ المفكر السوري المعروف خالص جلبي في كتابه «في نقد الفكر الديني»، موضوع قراءة التاريخ الفلسفي العلمي الحضاري عموما، عبر أهم محطاته التاريخية المهمة، خصوصا وأن هذه المراحل حسب المؤلف عرفت بونا شاسعا، أو «قفزة لا يمكن تفسيرها» مثلا بين أرسطو وفرانسيس بيكون؛ أي ما بين النهضة العقلية الهلينية والنهضة الأوروبية الحالية، وليدخل كتابه بمجموعة من الأسئلة من بينها، هل وقف التاريخ ألف عام فلم يتحرك؟ أم هل بدأ العقل الغربي يتحرك من لا شيء؟ أم إن عقلية قتل المفكرين، لأنهم سحرة ومارقين، تحولت من تلقاء نفسها إلى الحرية الفكرية؟.

ويضيف المؤلف متسائلا: «إذا كانت الحضارة الغربية الآن قد ولدت، فهل لها أب وجد وأم وجدة؟ أي هل ولدت بالقانون الذي يسري عليها وعلى غيرها، أم ولدت بدون قانون؟ هل هي كائن غير شرعي وُلد سفاحاً وترك لقيطاً، فلا تريد الحضارة الغربية الاعتراف بأب وأم؟ أم هي كائن خارق للعادة، وكأنه المسيح الذي خلق من بويضة بدون نطفة؟ هذا السؤال عذبني كثيراً، ولم يشفِني فيه مجرد كلمات المديح والثناء والانتفاخ، عن أثر الحضارة الإسلامية في إنجاب هذا الطفل (العاق والمتمرد) والمتنكر لأصله؟ فرحت أحاول مسك الخيوط التاريخية، وبالأسماء والتواريخ على وجه الدقة، فاصطدمت بمعالم واضحة ارتسمت على محياها عبر التاريخ، خاصة منعطف منتصف القرن الثالث عشر الميلادي، الموافق لمنتصف القرن السابع الهجري، حيث يشكل هذا التاريخ (انعطافاً نوعياً) ليس في تاريخ الغربيين فحسب، بل في تاريخ الجنس البشري قاطبة، حيث



خسر العالم الإسلامي قيادة الجنس البشري، على الرغم من بدايات تحول خطير لتحول حضاري نوعي من خلال أمرين، هما: التراكم المعرفي وتكدس الثروة».

ويبسط المفكر السوري في كتابه فكرته السابقة بالقول إن «هذا المنعطف، كان السبب في بدء تشكل تيارين أو منعطفين؛ مشى المخطط الأول باتجاه القوة والتقدم، والثاني باتجاه الانحطاط والتراجع، وبذلك انقلبت محاور العالم، ليصبح الشمال جنوباً والجنوب شمالاً، ولنولد نحن في خط الجنوب، حيث تنقل لنا الإذاعات الأخبار التي لا تسر، وتنصب علينا مع كل شروق شمس».

ويقسم المفكر السوري كتابه الصادر عن مؤسسة «مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث» و«المركز الثقافي العربي» بالدار البيضاء وبيروت، إلى ثلاثة محاور رئيسة تبدأ بـ «مدخل تاريخي: بداية الانهيار» ثم «ولادة الجملوكيات» و«موت الثقافة وتدجين المثقفين»، و«إعادة النظر في بعض الأحداث والمكونات التاريخية».

وخالص جلبي كاتب ومفكر سوري، حاصل على الدكتوراه في الطب البشري، والدراسات العليا (جراحة عامة) من جامعة دمشق. حاصل على إجازة بكالوريوس في الشريعة الإسلامية من جامعة دمشق. ألف عدة كتب في مجالات التنوير وتحرير العقل الإسلامي، صدرت له العديد من الكتب منها: «النقد الذاتي»، و«بناء ثقافة السلم»، و«الإيدز طاعون العصر»، و«عندما بزغت الشمس مرتين»، و«مخطط الانحدار وإعادة البناء»، ثم «سيكولوجية العنف واستراتيجية العمل السلمي».

الحداثة جدل الكونية والخصوصية



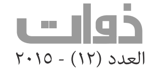
«الحَداثَةُ جدل الكونية والخصوصية»، هو الجزء الثالث من سلسلة الأبحاث التي تصدرها مؤسسة «مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث»، عن «المركز الثقافي العربي»، وفيه مقالات، وحوار، ساهم فيهما ثمانية باحثين من مختلف أقطار الوطن العربي.

واختارت مؤسسة «مؤمنون بلا حدود» موضوع الجزء الثالث من سلسلتها لموضوع الحداثة، كون «سؤال الحداثة بات يستأثر بمساحة واسعة في خريطة النقاش المعرفي والسياسي في البلدان العربية، بعد أن تجاوزت إطارها الغربي، وأخذت بفعل عوامل عديدة تفرض نفسها على مجتمعات العالم المختلفة، لتشكل تحدياً مركزياً وأيديولوجية كاسحة، خاصة حين خُيِّل للكثير أن الحداثة بـ «أل» التعريف؛ أي لا مجال للحديث إلا عن نمط واحد من الحداثة ليس على مجتمعاتنا إلا الأخذ به، وهي بذلك تزحف بهذه المجتمعات للركون إلى مطلقات لا تؤسس للخيار التداولي، ولا تراعي الخصوصية الحضارية؛ أي إنها حداثة فوقية لا تمت بصلة للجاهز الاجتماعي».

ويشير تقديم الكتاب إلى أن هذا المسار الحداثي الدخيل «أفضى إلى بروز الخطاب الهوياتي المقاوم للحداثة، مع أنه يقف على منجزاتها التقنية؛ خطاب يُعلي من قيمة الذات التاريخية ويتمثلها كأفق للمستقبل، ويركن إلى الخصوصية كمقولة تُستدعى في سياق السِّجال مع الآخر، ويُغيب الرؤية العلمية الرصينة، لأجل ذلك تُعد المقاربة المعرفية، التي تتغيا دراسة أصول الممارسة المعرفية والبنية العلمية للخطاب الحداثي، أمراً ذا قيمة محورية في أي مشروع للمراجعة، ذلك أن هذه المقاربة هي الكفيلة بكشف

الأبعاد المرجعية الكامنة، والمؤسسة لتشكلات الحداثة وسيرورتها، وبالتالي تحقيق إمكان المراجعة والتقويم».

كذلك يحاول الكتاب، المساهمة في ترسيخ الوعي بضرورة المدخل المعرفي العلمي في دراسة موضوعة الحداثة، وفي تناول قضايا المجتمع والمعرفة عموماً، وما يعنيه ذلك من تعدُّد للمداخل المقاربة للموضوع حفاظاً على طبيعتها التركيبية، وذلك من خلال مقالاته الثمانية، التي تبدأ بحوار مع المفكر التونسي حمادي بن جاء بالله، أجراه معه الباحث المغربي عبد الله إدالكوس بعنوان «الحداثة: عقلانية وحرية وتنمية»، ثم مقال للباحث المغربي هشام الهداجي بعنوان «سؤال الحداثة والتحديث»، يليه مقال الباحث المغربي الطيب بوعزة «العقل والذاتية في فلسفة الحداثة: من ديكارت إلى كانط»، ومقال الباحث التونسي عيسى جابلي بعنوان «الحداثة في الفكر الإسلامي المعاصر: عبد المجيد الشرفي أنموذجا»، ومقال الباحث الجزائري الحاج أوحمنه دواق حول «الحداثة نحو إمكان الآخر»، والباحث السوري نبيل علي صالح في مقال له بعنوان «هل يقبل العقل الديني قيم ومكتسبات الحداثة الفكرية والمعرفية؟»، ومقال آخر للباحث المغربي محمد بوشيخي بعنوان «المسار الحداثي في المغرب: الدين والسياسة والهوية الوطنية»، وأخيرا مقال الباحث المغربي مراد زوين بعنوان «الإسلام والحداثة: أو منطق التنوير في الفكر الإصلاحي النهضوي».



الوطن العربي يخفق في تحقيق أهداف برنامج «التعليم للجميع»

كشفت الإحصائيات التي نشرتها مؤخرا منظمة اليونسكو، والمندرجة ضمن نتائج دراسة «التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٥»، والتي شملت كذلك مناقشة موقف الدول العربية من الأهداف الستة التي تمّ تحديدها في عام ٢٠٠٠، أنه في الوقت الذي شهدت فيه المنطقة العربية تطورات كبرى في مختلف مجالات التربية، لم يحقق أي بلد عربي كامل أهداف برنامج «التعليم للجميع»، حيث استطاعت ٩ **دول** فقط، والتي تمثل ٦٠ **في المئة** من مجموع الدول العربية، من تعميم التعليم الابتدائي، بينما بقي أكثر من ٤ مليون ونصف المليون خارج أسوار المدارس دون تعليم ابتدائي.

النزاعات المسلحة تعرقل التعليم

وأشار ذات التقرير الذي كشف عن تفاصيله خلال الاجتماع الذي عقده «مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية» يومي ٤ و٥ مايو (أيار) ببيروت، بحضور حوالي ٤٠ خبيراً من وزارات التربية والتعليم العالي، وممثلين عن المنظّمات غير الحكومية وهيئات المجتمع المدني الناشطة في مجال التعليم في الوطن العربي، أن للنزاعات المسلحة التي تشهدها العديد من المناطق والدول العربية، أثراً كبيراً في عدم تحقيق تطلعات توفير التعليم لجل الشرائح المجتمعية، حيث ارتفعت نسبة الهدر المدرسي نتيجة النزاع المسلّح من ٦٣ إلى ٨٠ في المئة، ووجد التقرير أنه في عام ٢٠١٢، كان ٨٧٪ من أصل حوالي **٤،٥ مليون** طفل خارج المدرسة في الدول العربية، يعيشون في دول تعاني من الصراعات، وهو ما شكل ارتفاعاً ملحوظاً، بالمقارنة مع عام ١٩٩٩، حين كانت هذه النسبة تبلغ ٦٣٪ فقط، كما أنه ومن بين الدول السبع المتأثرة بالنزاعات في المنطقة، توجد السودان التي بلغ عدد الأطفال فيها خارج المدرسة **٢،٨ ميلون** طفل في عام ٢٠١١؛ أي ما يعادل حوالي ثلاثة أخماس الأطفال غير المسجلين في المنطقة.

الوقت الضائع من التدريس

وذكر التقرير أن ساعات التدريس الضائعة شكلت بدورها عائقة في طريق تنزيل أهداف البرنامج، حيث إنه ورغم أن دول المنطقة خصصت في أواخر العقد الأول من الألفية الثانية، ٧٢٠ **ساعةً** للتدريس سنويا في الصفوف الابتدائية الأولى، ورفعت هذا العدد من الساعات في الصفوف اللاحقة ليصل إلى نحو ٨٣٠ **ساعةً** في الصف الثامن، إلا أن الكثير من الأيام الدراسية، مازالت تضيع في الكثير من الدول، ولا سيما في المدارس الموجودة في المجتمعات الفقيرة، إما بسبب التعيينات المتأخرة للمعلمين، أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وكذلك الإضرابات والنزاعات المسلحة، حيث تراوحت مثلا في المغرب وتونس نسبة ساعات التدريس الضائعة ما بين ٣٩ ٪ إلى ٧٨ ٪ من ساعات التدريس الرسمية.

الأرقام المعتمدة في هذا المقال مأخوذة من تقرير منظمة «أطباء من أجل المسؤولية الاجتماعية» المنشور بموقعها الرسمي، وملخص للتقرير نشره موقع MIDDLE EAST EYE الأمريكي، وقام بترجمته «موقع التقرير» العربي.

المساواة بين الجنسين لدى المعلمين والتلاميذ

وتطرق هذا التقرير، الذي يوجد ملخص له بالعربية في موقع اليونسكو وتفاصيل أوسع باللغة الإنجليزية، في معطياته إلى مسألة التفاوت بين الذكور والإناث، والتي ما زالت تعرف خللاً شاملاً على مستوى الوطن العربي، على مستويات التعليم وعلى مستوى الأطر التعليمية كذلك، حيث سجل التقرير ارتفاعا طفيفا في مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الدول العربية في مجال التعليم الابتدائي من حوالي **٠،٨٧** إلى **٠،٩٣** بين عامي **١٩٩٩ و٢٠١٢**، حيث لا تزال المنطقة العربية من أبعد المناطق عن تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين، ففي جيبوتي والسودان واليمن لوحدهم، كانت نسبة التحاق الفتيات في التعليم الابتدائي في عام **٢٠١٢** مقارنةً بالفتيان **٩٠ فتاة مقابل١٠٠ فتى**.

وأشار التقرير كذلك إلى أن الرفع من نسبة المعلمات، يعد مؤشراً مهماً على التقدم نحو تحقيق المساواة بين الجنسين، ففي عام **٢٠١٢**، بلغت نسبة المعلمات في التعليم الابتدائي في الدول العربية **٥٧ ٪** ومع ذلك، فإن هذا المتوسط الإقليمي يخفي اختلافات كبيرة بين الدول، مضيفا

التغيرات في التفاوت بين الجنسين في إجمالي نسبة القيد في التعليم الإبتدائي والثانوي، 1999-2012

مؤشر تكافؤ الجنسين في نسب القيد الاجمالية: 1.20، 1.10، 1.00، 0.90، 0.80، 0.70، 0.60، 0.50، 0.40، 0.30، 0.20

2012 ▲ — 1999

التعليم الإبتدائي: المتوسط الإقليمي، اليمن، جيبوتي، المغرب، موريتانيا، فلسطين، الإمارات العربية المتحدة، عمان، الأردن

التعليم الثانوي: المتوسط الإقليمي، الجزائر، البحرين، جيبوتي، مصر، الأردن، لبنان، موريتانيا، المغرب، عمان، فلسطين، قطر، السودان، الجمهورية العربية السورية، تونس، اليمن

أن عدم وجود المعلمات يحرم الفتيات من قدوة نسائية.

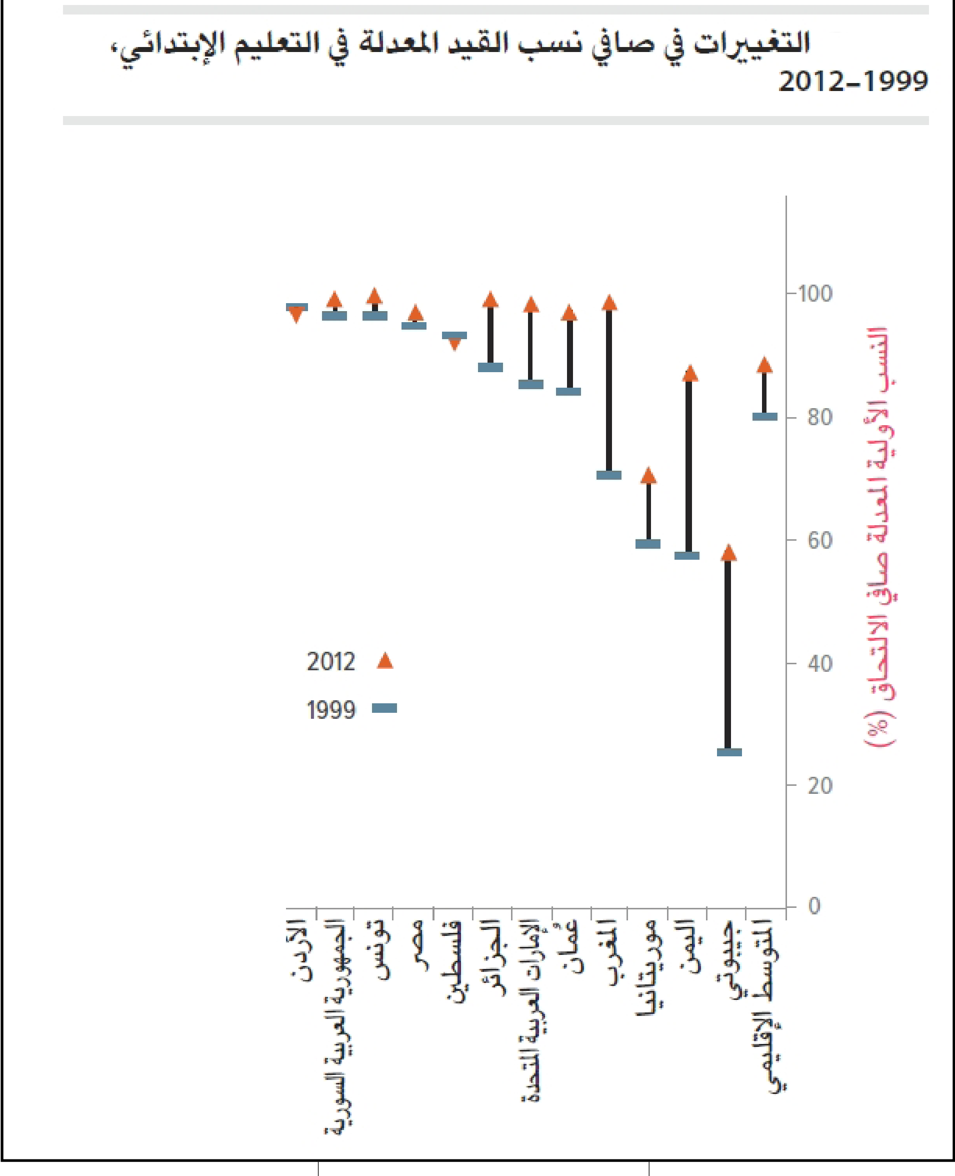
وظلت نسبة المعلمات منخفضةً بشكل خاص، في دول مثل جيبوتي واليمن، إذ لم تشكل المعلمات إلا **٢٤٪ و٢٧ ٪** فقط على التوالي من إجمالي أعضاء هيئة التعليم الابتدائي، ولا تزال هذه الدول تعاني من تفاوتات كبيرة بين الجنسين في التعليم الابتدائي، ولكن من المشجع أنّ حصة المعلمات في المرحلة الابتدائية، زادت في معظم الدول التي توفرت بياناتها وبأكثر من **٣٠ ٪** في موريتانيا والمغرب واليمن.

مجالات الدراسة عند الجنسين

ولفت التقرير الانتباه فيما يخص مسألة المساواة إلى مجالات الدراسة، في الوطن العربي والمفتوحة أمام الجنسين، حيث إنّ اختيار مجال الدراسة من شأنه أن يحدّ من فرص الحصول على العمل؛ ففي معظم دول المنطقة الـ**١٢** التي توفرت بياناتها، شكلت الإناث أكثر من **٥٠ ٪** من طلاب التعليم العالي في العلوم في عام **٢٠١٢**، وتراوحت هذه الحصة بين **٢٩ ٪** في جيبوتي وإلى حوالي **٦٣ ٪** في قطر، لكنّ التمثيل النسائي بين الطلاب يقلّ بكثير في مجال الهندسة / التصنيع والبناء، فلا تشكّل الطالبات إلاّ أقل من **٤٠ ٪** في الغالبية العظمى من الدول التي توفرت بياناتها.

الأمية في الوطن العربي ومحو أمية الكبار

وكشف التقرير أن نحو **٢٢ ٪** من السكان البالغين في الوطن العربي، خلال عام **٢٠١٢**، يفتقرون إلى المهارات القرائية الأساسية، أي ما يعادل حوالي **٥٢ مليون** نسمة، ثلثاهم من النساء البالغات، وقد حصل تحسن طفيف مقارنة مع **عام ٢٠٠٠** عندما بلغ عدد الأميين الكبار **٥٨ مليون** شخص، كما أشار التقرير إلى أن توقعات **عام ٢٠١٥**، تتحدث عن أن جميع الدول الـ ١٤ في المنطقة التي توفرت فيها بيانات قابلة للمقارنة، والتي بلغ فيها معدل القرائية أدنى من **٩٥٪** بين **١٩٩٥ و٢٠٠٤**، ستكون قد تمكنت من خفض معدلات عام **٢٠٠٠ لأمية** الكبار. وفي هذا الصدد، سجلت الكويت أعلى نسبة انخفاض للأمية في المنطقة أي بما يعادل **٨٣٪**، في حين سجل العراق أدنى النسب؛ أي **٢١٪**. كذلك، فإنّ الكويت والبحرين وفلسطين وقطر والمملكة



العربيـة السـعودية، سـوف تكـون قـد خفضـت نسـبة الأميـة لعـام ٢٠٠٠ بأكثر من النصـف بحلـول عـام ٢٠١٥، وبالتـالي سـوف تكـون قـد حققـت الهـدف الرابـع.

ومـن جهـة أخـرى، فـإن المعـدلات القرائيـة في المغـرب والسـودان واليمـن، سـتكون متدنية عن ٨٠ ٪ ومن غـير المرجـح أن تحقـق هـذه الـدول الهـدف الرابـع؛ وهـذا مـا ينطبق أيضاً عـلى الجزائر والعـراق وليبيا والجمهورية العربيـة السـورية وتونـس، وفقـاً للمعـدلات القرائيّـة المتوقعـة.

وجديـر بالذكـر، أن برنامـج «التعليـم للجميـع» كان قـد أطلـق كمفهـوم في مدينـة «جومتيـان» في تايلانـد **عام ١٩٩٠**، لتحسـين مسـتويات التعليـم في العالـم، وقـد تـم تدعيمـه في **عـام ٢٠٠٠** مـن خـلال المنتـدى العالمي للتعليم في دكار بالسـينغال، وتـم الاتفـاق مـا بـين دول العالم عـلى تحقيـق أهدافه السـتة بحلـول **عـام ٢٠١٥**.

وجاءت أهداف البرنامج الستة التي تم الاتفاق عليها في دكار على الشكل التالي:

توسـيع وتحسـن الرعايـة والتربيـة عـلى نحـو شـامل في مرحلـة الطفولـة المبكـرة، وخاصـة لصالـح أكـثر الأطفـال تأثـراً وأشـدهم حرمانـاً.

العمـل عـلى أن يتـم بحلـول **عـام ٢٠١٥** تمكـين جميـع الأطفـال مـن الحصـول عـلى تعليـم ابتـدائي جيـد مجـاني وإلزامـي، وإكمـال هـذا التعليـم مـع التركيز بوجـه خـاص عـلى البنـات والأطفـال الذيـن يعيشـون في ظـروف صعبـة وأطفـال الأقليـات العرقيـة.

ضمـان تلبية حاجـات التعلـم لكافـة الصغـار والراشـدين مـن خـلال الانتفـاع المتـكافئ ببرنامـج ملائـم للتعلـم واكتسـاب المهـارات اللازمـة للحيـاة.

تقليـص مسـتويات محـو الأميـة للكبـار بنسـبة **٥٠ في المئـة** بحلـول **عـام ٢٠١٥**، ولاسـيما لصالـح النسـاء، وتحقيـق تكافـؤ التعليـم الأسـاسي والتعليم المسـتمر لجميـع الكبـار.

إزالـة أوجـه التفـاوت بـين الجنسـين في مجـال التعليـم الابتـدائي والثانـوي بحلـول **عـام ٢٠٠٥**، وتحقيق المسـاواة بـين الجنسـين في ميـدان التعليـم بحلـول **عـام ٢٠١٥**، مـع التركيز عـلى تأمـين فـرص كاملـة ومتكافئـة للفتيـات للانتفـاع والتحصيـل الـدراسي في تعليـم أسـاسي جيـد.

تحسـين كافة الجوانب النوعيـة للتعليـم وضمـان الامتيـاز للجميـع، حيـث يحقـق جميـع الدارسـين نتائـج واضحـة وملموسـة في التعلـم، ولاسـيما في القـراءة والكتابـة والحساب والمهـارات الأساسـية للحيـاة.




صدر حديثا
ناجية الوريمي بوعجيلة
الاختلاف وسياسة التسامح
بحث في الإشكاليات الثقافية والسياسية في سياسات
الرشيد والبرامكة والمأمون
مؤمنون بلا حدود
المركز الثقافي العربي

ترقبوا

في العدد القادم

«الإعلام الديني العربي: بذور تسامح أم سموم كراهية؟!»

